عـدد ممتـاز

الهدى

فكرية إسلامية جامعة

العدد 34/35 | رمضان 1419 - دجنبر 1998 | الثمن 15 درهما

الإسلام و المسألة التربوية

مفهوم التربية والتربية الإسلامية

د. محمد خير عرقسوسي

الجوانب التربوية عند الإمام الشاطبي

د. يوسف القرضاوي

المنظومة التعليمية في المغرب رؤية نقدية

ذ. عبد المجيد بنمسعود

الهدى تحاور الدكتور عبد الناصر السباعي حول عدد من قضايانا التربوية والتعليمية

الهدى

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ ۗ قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَىٰ ۗ وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُم بَعْدَ الَّذِي جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ ۙ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ ﴿١٢٠﴾ سورة البقرة

الاشتراكات

عن أربعة أعداد

* في دول المغرب العربي :
- العادي : 50 درهما
- المؤسسات : 100 درهما
- التشجيعي : 200 درهم

* في الأقطار الأخرى :
- العادي : 20 دولارات أمريكية
- التشجيعي : 50 دولارا أمريكيا

يرسل الإشتراك باسم مدير المجلة على شكل حوالة بريدية أو على الحساب البريدي
P11329 الرباط

محتويات العدد

بسم الله الرحمان الرحيم

كلمة

يصدر هذا العدد والقراء الكرام يتساءلون عن سبب احتجاب مجلتهم "**الهدى**" عن الصدور. ونحن -إذ نقدم لهم اعتذارنا عن هذا التأخير الذي سببه حرصنا على جمع ملف غني عن إحدى المسائل الكبرى في عالمنا الإسلامي، ألا وهي "**المسألة التربوية**"- نأمل أن تستجيب مواد هذا العدد لتطلعات قراء "**الهدى**"؛ فقد اشتمل العدد على دراسة لمصطلحي **التربية والتربية الإسلامية** ومفهومهما بقلم أحد أعلام التربية في العالم الإسلامي : د. محمد خير عرقسوسي. تلتها دراسة عن **الفكر التربوي الإسلامي** المعاصر في مواجهة مهمة إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية. وتبع ذلك رصد تاريخي للفكر التربوي في تراث كل من ابن سحنون والشاطبي.

وقد خصصنا مساحة أكبر للدراسات الدائرة حول **الواقع التربوي في المغرب** نظرا لخطورة الأزمة التربوية التي يمر بها هذا البلد المسلم ذو التراث التربوي العريق كما تدل على ذلك الوراقية التي ضمها هذا الملف. وقد انصبت الدراسات على نقد **المنظومة التعليمية** التي يبدو أن لها تاريخا حافلا بالارتجال وغياب الفلسفة التربوية المنبثقة من تراث الأمة وحضارتها. وبهذا الصدد التقت "**الهدى**" بأحد الأساتذة المتخصصين وكان لها معه حوار حول أهم **مشكلات التربية والتعليم في المغرب**. وعرضنا في ركن الرسائل الجامعية لبحث تناول "**التعليم الأصيل في المغرب خلال عهد الحماية**" لتسليط الضوء على هذا التعليم الذي زج به في زوايا الإهمال.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

الهدى

الهدى
مجلة
إسلامية جامعة

المدير المسؤول :
المفضل فلواتي

رئيس التحرير :
محمد بريش

العنوان : حي عز الله، زنقة 2
رقم 1، شارع الموحدين.
30000 فاس. المغرب

الثمن 15 درهما

عدد مزدوج 35/34

رمضان 1419 هـ
موافق دجنبر 1998 م

رقم الإيداع القانوني 82/26

- **المقالات المنشورة تعبر عن رأي أصحابها**
- **المقالات التي لم تنشر لا ترد**
- **ترتيب المقالات خاضع لاعتبارات فنية**

الطبع :
مطبعة فضالة، المحمدية

مفهوم التربية والتربية الإسلامية

أ. د. محمد خير عرقسوسي

استاذ سابقاً للتربية وعلم النفس
في جامعات دمشق والخرطوم والرياض
ومكة المكرمة وجامعة محمد الخامس بالرباط
وخبير عالمي لدى منظمة اليونيسكو

سنعمل في هذا البحث بإذن الله على تحليل مفهوم التربية إجمالاً، لنوازن بينه وبين مفهوم التربية الإسلامية، ثم نبين كيف أحاطت التربية الإسلامية بالمفهوم العام وزادت عليه.

كلمة التربية:

تطلق كلمة التربية بمعان متعددة متقاربة ومتباعدة منها مثلاً :

١- تربية النبات، مثل تربية الزهور، وأمثالها...

٢- أو تربية الحيوان، مثل تربية الخيول وتربية النحل وأمثالها...

ويلاحظ في هاتين الحالتين التركيز على "الخصائص الذاتية" للحيوان أو النبات وملاحظة إمكانية تنمية بعض هذه الخصائص والسمات، وهو تطعيم بعض النباتات ببعض وأمثالها.

وفي حالة الحيوان يضاف إلى الهدف السابق من تنمية بعض "الخصائص الذاتية" ترويض الحيوان ليصبح أكثر ائتلافاً مع صاحبه الإنسان أو أكثر تلاؤماً مع بيئة اجتماعية معينة ؛ وهو ما يسمى "سياسة الحيوان".

٣- ولكن التربية التي نقصدها في هذا البحث هي تربية الإنسان، ولابد أنها تشمل تنمية بعض "الخصائص الذاتية" أو "الترويض"، كما تشمل "التنشئة الاجتماعية" والتأهيل للحياة في مجتمع ما، أو السياسة، ولكنها تزيد على ذلك بما يعطي الإنسان مكانة أعلى من مكانة النبات والحيوان، وذلك ما يعرف باسم "الكرامة الإنسانية" وتلك هي "التربية الربانية".

ونحن سنحاول في هذه العجالة أن نفصل في هذا الجانب الإنساني من معاني التربية، ونتبع في ذلك ما يسير عليه المربون من بيان "المفهوم اللغوي" للكلمة، ثم بيان "المفهوم الاصطلاحي"، في الشرق والغرب، والموازنة بينهما.

أولاً: المفهوم اللغوي في التربية الغربية:

تستعمل في الغرب للدلالة على التربية كلمتان هما : éducation وpédagogie. وأصل الكلمتين من اللاتينية أو اليونانية، متأثر بأوضاع تاريخية لابد من الإشارة إليها، فقد كان عند اليونان، في عهد ازدهار حضارتها قبل الميلاد، نوعان من التربية، أحدهما في "أثينا"، والآخر في "اسبارطة". ففي "اسبارطة" كان المعلمون يقودون الطفل ويسيرونه حسب ما تقتضيه مصلحة المجتمع من تربية عسكرية، فالمعلم هو القائد والطفل هو المقود، واستمر ذلك أو ما يشبهه في الحكم الروماني، وكانت كلمة "educare التسيير" هي الكلمة التي تعبر عن هذا النوع من التربية المسمى éducation.

وما زال هذا النوع حالياً في المجتمعات المعاصرة -لاسيما المجتمعات الاشتراكية- فهي تجعل التربية أداة في يد المجتمع لكي يصبغ الطفل بصبغته، وقد أبرز علماء الاجتماع اليوم "التسيير الاجتماعي"، أو "تطبيع الطفل بالطابع الاجتماعي"، تحت اسم socialisation أو "التنشئة الاجتماعية". ويميل أكثرهم إلى تطبيع الطفل عن طريق ما يسميه دركهايم بالإكراه الاجتماعي وهذا الإكراه هو الذي جعل المجتمعات الاشتراكية تنفجر على نفسها.

وقد عرف العلماء المسلمون ذلك النوع من التربية، ولكنهم ربطوا بينه وبين التربية الذاتية، فأخذوا "العقل" مثلاً وبينوا أن فيه جوانب غريزية وجوانب مكتسبة، وفي الجوانب

المكتسبة أبعاد تؤخذ من المجتمع أطلقوا على اكتسابها اسم "العقل التجريبي" وفيه يقول "ابن خلدون" :

التنشئة الاجتماعية عند ابن خلدون :

يتحدث ابن خلدون في مقدمته عن : "العلوم وأصنافها"، وما يعرف في ذلك كله من الأحوال، وهو يصور ارتقاء الفكر الإنساني الاجتماعي الذي يسميه أوغست كومت : "ديناميك اجتماعي" dynamique فيقول :

"إن الإنسان مدني بالطبع... ومعنى هذا القول أنه لا يمكن حياة المنفرد من البشر ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبداً بطبعه، وتلك المعاونة لابد فيها من التعاوض، ثم المشاركة وما بعدها، وربما تفضي المعاونة عند اتحاد الأغراض إلى المنازعة والمشاجرة... وليس ذلك على أي وجه اتفق -[أي أنه لا يحدث صدفة] كما بين الهمل من الحيوانات- بل للبشر بما جعل الله فيهم من انتظام الأفعال وترتيبها بالفكر... يسرهم لإيقاعه على وجوه سياسية وقوانين حكمية، ينكبون فيها عن المفاسد إلى المصالح وعن القبيح إلى الحسن بعد أن يميزوا القبائح والمفسدة بما ينشأ من ذلك من تجربة صحيحة وعوائد معروفة... ويستفيد كل واحد من البشر القدر الذي يسر له فيها مقتنصاً له بالتجربة بين الواقع في معاملة أبناء جنسه حتى يتعين له ما يجب وما ينبغي فعلاً وتركاً، وتحصل في ملابسته "الملكة" في معاملة ابناء جنسه (1).." وهكذا يرجع ابن خلدون "مسايرة" الفرد لمجتمعه إلى تمييز الفرد بفكره بين القبيح والحسن من العوائد المعروفة، لا إلى "القهر الاجتماعي"، كما يرى الاجتماعيون، إنما يتعلم الفرد ذلك بالتجربة فيستفيد من ذلك عقلاً وحكمة في معاملاته، وعند ابن خلدون أن ذلك العقل يمكن أن يستفيد من تجارب الآخرين بتقليد المشايخ او بالتلقين منهم والتعليم، فإن فاته ذلك أدبته التجربة، ويستشهد لذلك بالقول المشهور : "من لم يؤدبه والداه أدبه الزمان (2)".

البيداغوجي-"تابع الطفل" :

أما التربية في "أثينا" فكانت تحرص على تقوية شخصية الفرد وتحرير استعداداته وميوله من كل ضغط خارجي، وتصور الآثار اليونانية التلميذ يسير شامخ الرأس بينما يسير خلفه المعلم حاملاً عنه أدواته، وعلى هذا المعلم يطلق اسم gogue "غوجي" أو التابع والخادم وكلمة péda تدل على الطفل، فالمربي إذن، تابع للطفل، لا مسير له.

روسو

وقد ألح على هذا النوع من التربية فيلسوف غربي يسمى "جان جاك روسو" عاش ما بين سنة 1712-1778 ميلادية -التي تقابل من السنة الهجرية ما بين 1125-1192 هـ-، فهو يقول في كتابة "اميل (3)"، ناقداً "للتطبيع الاجتماعي" :

"كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان، فالإنسان يلزم أرضاً بإنماء غلات أرض أخرى، والإنسان يلزم شجرة بحمل ثمار شجرة أخرى... حتى الإنسان فيجب ترويضه لنفسه كالفرس للركوب، ويجب أن يكيف على نهجه كشجرة في حديقته (4).." وهو لا ينكر ضرورة التربية بل يقول :

"... نحن نولد ضعفاء، ونحن محتاجون إلى القوة، ونحن إذ نولد بلهاً فإننا نحتاج إلى الإدراك، وكل ما ليس لدينا عند ولادتنا، وكل ما نحتاج إليه إذ كان عظيماً فإننا نناله بالتربية".

ثم يفصل من أين تأتي التربية فيقول :

"تأتينا هذه التربية من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، ونشوء خصائصنا وأعضائنا نشوءاً باطنياً هو تربية الطبيعة، وما نتعلمه من أعمال هذا النشوء هو تربية الناس، وما نكتسبه بتجربتنا مما يحيط بنا هو تربية الأشياء.."

ملاحظات على آراء "روسو" :

وقد حاولت الدكتورة نازلي صالح أحمد أن تشرح رأي روسو فلم تزد على أن قالت [في كتابها : "مقدمة في العلوم التربوية"] (5) : "وكان رأيه أن التربية تأتي من الطبيعة، أو

---

(1) مقدمة ابن خلدون. تأليف عبد الرحمن بن محمد بن خلدون. تحقيق علي عبد الواحد وافي. منشورات دار نهضة مصر للطبع والنشر، مصر (د. ت) ص 1012-1013.

(2) نفس المصدر السابق ص 1013.

(3) روسو : إميل. ترجمة عادل زعيتر. منشورات دار المعارف، القاهرة سنة 1956 م وقد قدم عنه خلاصته الدكتور محمد ناصر في كتاب بعنوان : "قراءات في الفكر التربوي" نشر وكالة المطبوعات في الكويت سنة 1973 م.

(4) النص مأخوذ من كتاب الدكتور محمد ناصر : "قراءات في الفكر التربوي" ص 303.

(5) نازلي صالح أحمد : مقدمة في العلوم التربوية. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1983 م ص 41.

من البشر، أو من الأشياء. فالنمو الداخلي للملكات والأعضاء هو تربية الطبيعة، وأسلوب استخدام النمو يأتي من البشر، وما نكتسبه من خبرة ذاتية هو تربية الأشياء".

وقبل هذا الكلام اعترفت الدكتورة أن لروسو رأياً خاصاً في التربية، فهو يعتقد "أن الطبيعة خيرة، والفساد يأتي من المجتمع، ولذلك يجب تربية الطفل تربية بعيدة عن مؤثرات هذا المجتمع (1)..." كما قالت : ويعتبر "روسو" المدافع الأول عن الطفل واحترام نموه الطبيعي (2)...

ثم تقول : "وهو أول من نادى بالوصول إلى الأشياء عن طريق المحسوسات، - وهو أول من حدد هدف التربية بأنها لا تنمح الطفل العلم، بل تعلمه كيف يكتسب العلم عند الحاجة (3)..."

أما نحن فنلاحظ أن الميزة التي امتاز بها "روسو" هي إرجاع التربية إلى الله الخالق البارئ المصور وقد افتتح كتابه "اميل" بقوله : "كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن" و"روسو" يقصد بالتربية الطبيعية ذلك العمل الرباني في تطور خلق الإنسان ونمو أعضائه وملكاته مما يشير إليه القرآن الكريم في قوله تعالى :

«والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون »-النحل 78-.

والتربية من الناس يرجعها "روسو" كذلك إلى الله، فهم إذا عرفوا -مثلاً- أن سنة الله في الإنسان أن تبدأ ملكاته واستعداداته للدراسة بالظهور بين سن الخامسة أو السادسة او السابعة جعلوا المدرسة الابتدائية تتقبل الطفل في سن الخامسة أو السادسة.. الخ.

بل إن التربية بالأشياء، او التربية بالتجربة والخبرة، تتوقف على نمو الملكات والاستعدادات الذي يتولاه رب العالمين، فالطفل العادي يرى سقوط التفاحة من الشجرة ولكنه لا يرتفع إلى استخراج قوانين السقوط إلا إذا حفته عناية الله وأكملت نضجه العقلي بحيث يبحث عن ما وراء الحوادث والتجارب من غيب هو القوانين.

سبق المسلمين

هذه الميزة التي تتجلى في إرجاع التربية إلى "الله" سبق إليها علماء المسلمين وفلاسفتهم، بل لم يسبقهم إليها أحد، ولهم في ذلك قصة مشهورة تعرف باسم "حي بن يقظان". ويغلب على الظن أن "روسو" نفسه قد سمعها من أستاذه الذي يثني عليه كثيرا في "اعترافاته" ويذكر اسمه "ابو زيد"، مما يشير إلى أنه مسلم كان يحاول أن يسلي الطفل "جان"، وهو ابن صاحب الحانوت الذي يشتغل أبو زيد فيه "جاك روسو"، وأن يعرض عليه مع التسلية طريقة للتعرف على الله تعرفاً حقيقياً، لا كما يصوره المجتمع، وكل ذلك ترسخ في نفس "جان" وعبر عنه في القصة، التي اعتبرت نبراس التربية الغربية الحديثة، قصة "إميل"، غير أن كلمة "الله" المصرح بها في أول سطر من قصة "إميل" قد استبدلت لأسباب متعددة بكلمة "الطبيعة" جل طابعها، وتعالى عما يقولون علواً كبيراً.

تهافت العلمانية

إن تأليه الطبيعة حيلة يتخذها العلمانيون لتنفيذ مآربهم في الفصل بين الدين والعلم، وهو السبب الرئيسي في تهافت نظرياتهم التربوية فنحن لو أخذنا "الطبيعة" منفصلة عن الله لم نستطع أن نلم بكنهها الحقيقي. فطبيعة الطفل في رأي "روسو" طبيعة ليس فيها شائبة. اما طبيعة الإنسان الحقيقية فنعرفها من كلام الله خالقها وطابعها حين يقول : «ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها » [وذلك في سورة الشمس الآية 7 و8] ويتبع ذلك ببيان الحاجة إلى التربية فيقول" : «قد أفلح من زكاها، وقد خاب من دساها » [الشمس 9 و10] .

نقد التربية الحرة

ولذلك فقد افلست التربيات التي تترك الحبل على الغارب في تربية الطفل اعتماداً على أن النمو الطبيعي وحده سيوصله الى الخير وإلى الخير فقط، وإذا بالتربية الحرة-كما يروق لدعاتها أن يسموها- تخرج اجيالاً فيها من "الخير" بقدر ما فيها من "الشر"، بل أصبحت المدرسة التي تطلق لتلاميذها الحرية بدون قيود مزرعة للشرور، فيها يتدرج التلميذ في التعرف على الموبقات التي يميل إليها بشهواته وبتشجيع من رفقائه بدء من التدخين إلى الإدمان على المخدرات إلى الحرية الجنسية وما جرته من الأمراض الجسدية والاجتماعية... الخ.

وهكذا فقد فشلت عملية "التطبيع الاجتماعي" لاعتمادها على إكراه الناشئ على السير في الطريق الذي يرسمه المجتمع وكان من ذلك انفجار المعسكرات الشيوعية على نفسها باعتمادها على الضغط الاجتماعي وتأليه الجماعة.

(1) نفس المرجع السابق ص 41.
(2) نفس المرجع السابق ص 42.
(3) نفس المرجع السابق ص 42.

كما فشلت "التربية الحرة" لعدم فهم حكمة الله في غرس ميول متناقضة في النفس الإنسانية ولابد من التربية، أو "التزكية"، للفصل بين تلك الميول وإعطاء كل نزعة من نزعات النفس حقها دون زيادة أو نقصان، ولا يمكن معرفة هذا الحق وحدوده إلا إذا ربطنا التربية بالله فهو الذي يعلم ما أودع، ويعلم ما يصلح لما أودع في النفس الإنسانية من ميول واستعدادات.

ثانيا - مفهوم التربية في اللغة العربية:

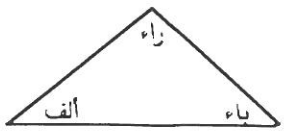
يؤخذ مفهوم الكلمة في اللغة العربية من المعاجم، ولكن طريقة أخذه تحتاج إلى توضيح، ولعل أسهل طريقة لتوضيح كيفية استخراج المفهوم من المعاجم أن نشير باختصار إلى طريقة الفراهيدي في وضع معجم "العين".

سار الفراهيدي في اللغة في الاتجاه الاسلامي : وهو الحرص على "الشمول" فأراد أن يجمع شمل مفردات اللغة العربية ما كان مستعملاً منها في القرآن الكريم، أو في الحديث الشريف أو في غيرهما، أو حتى ما كان مهملاً غير مستعمل. وألهمه تكوينه الموسيقي أن يرتب المفردات حسب مخارج الحروف التي تعلمها من دروس التجويد، ولكنه اعتمد في طريقة جمعها طريقة رياضية سماها طريقة "التقليبات"، فقد وجد أن أكثر كلام العرب يرد إلى "الثلاثي" حيث إن الثنائي يرد إلى الثلاثي بالتضعيف، وما زاد على الثلاثي فأغلبه من حروف الزيادة، وما لم يكن من حروف الزيادة يمكن رده إلى الثلاثي بحذف الحرف الأخير... وهكذا.

وعلى هذا الأساس عمد إلى وضع كل ثلاثة أحرف -مبتدءاً بأعمقها مخرجاً، وهو العين، ثم الذي يليه، ثم الذي يليه- يوضع كل حرف في زاوية شكل مثلث ويصل بينها متبعاً اتجاه عقارب الساعة مرة أو عكس اتجاه عقارب الساعة في مرة أخرى، فإذا كل ثلاثة أحرف تعطيه ستة كلمات يعرف هو بذوقه وعمق ثقافته ما هو مستعمل في اللغة العربية وما هو مهمل.

تقليبات ر ب أ

ولكي نصل بين موضوعنا عن التربية وطريقة الخليل هذه نأخذ مثلاً الحروف الثلاثة : الراء، والباء، والألف. ونجد أن وضعها في زوايا المثلث كما في الشكل أدناه يساعد على إجراء "التقليبات"، أي على الوصل بينها في اتجاه عقارب الساعة مثلاً لتعطي :



ر ب أ : ربأ،

ب أ ر : بأر،

أ ر ب : أرب،

وهي في عكس اتجاه عقارب الساعة تعطي :

ر أ ب : رأب

أ ب ر : أبر

ب ر أ : برأ

ويأتي" الثنائي" منها بتضعيف الباء مثلا إذ نقول : "ر ب ب" أو بتضعيف "الراء" حيث نقول : " ب ر ر". وبهذه الطريقة يمكن جمع مفردات اللغة جميعها سواد ما ورد منها في القرآن أو لم يرد، ويلاحظ هنا أن المفردات التي تنشأ عن "التقليبات" منها ما هو مستعمل فعلاً في لغة العرب، ومنها ما هو مهمل لم يرد استعماله في لغة العرب.

الأصول المعنوية

ولكن الأهم من ذلك أن العلماء قد نظروا بعد ذلك إلى هذه "التقليبات" الست فوجدوا بينها، من ناحيه المعنى، صلة قوية حتى كأنها تشكل "عائلة" من الكلمات التي تدور حول معنى سموه "أصلاً"، فإذا أخذنا مثلاً كلمة "برأ" : ب ر أ فإنها تدور حول أصلين من حيث المعنى، الأول "الخلق" والإيجاد من العدم، والثاني إزالة المرض والإصلاح ورفع الألم. ونحن نجد هذين الأصلين أو أحدهما في كل كلمة من الكلمات الست أيضاً فإذا أخذنا كلمة "رأب" فإن فيها "خلق وإيجاد" لأنها تبدع من جزئين جزءاً موحداً، كذلك نجد فيها إصلاحاً فالرأب للصدع الذي يشبه المرض ويقسم الشيء الى شيئين، وكذلك كلمة "أبر" فالمعروف عن "التأبير" أنه إصلاح النخل العقيم الذي لا ينتج تمراً ليصبح سليماً ينتج التمر، وفي هذا الإنتاج إبداع وخلق جديد وإصلاح.

وكذلك كلمات الاتجاه الآخر الموافق لسير عقارب الساعة مثلاً ففيه كلمة "ربأ" فهي تدل على الارتفاع عن أمر إلى أمر أعلى منه رتبة وهو من الإصلاح، وهو إبداع جديد بالنسبة إلى ما هو أدنى ونربأ عنه.

أما "بأر" ومنها "البئر" وهو الحفرة التي يستخرج منها الماء في أرض ليس على وجهها ماء فهو "إبداع" بإيجاد الماء، وهوفي نفس الوقت "إصلاح" واستصلاح لتلك الأرض.

وتأتي كلمة "أرب" لتدل على الغاية المرجوة من كل إبداع او استصلاح.

فكأن الكلمات الست تشكل أسرة أو عائلة تتفق في "الأصول" وتختلف في التفصيلات، فالبئر في الأرض والماء، والتأبير في النخل والنبات، و "ربأ" للنفس الإنسانية وهكذا... ففي كل ذلك إصلاح وإبداع.

الاشتقاق الكبير

هذا الموضوع الذي هو دوران الكلمات حول أصول ثابتة تقريباً هو الذي يسمى "بالاشتقاق الكبير"، إلى جانب "الاشتقاق الأصغر" الذي يعرفنا باسم الفاعل، واسم المفعول، واسم الآلة، وغيرها من المشتقات التي تدور حول أصل معنى الفعل.

ولعل الكلمة الجامعة التي تؤكد على الإبداع والإصلاح هي التي تظهر في الثنائي المضعف : (رب ب) و(ب ر ر)، ولعل الأولى (ر ب ب) هي التي تدل على مجموع أعمال المعلم أو المربي، بينما تدل الثانية (ب ر ر) على مجموع الآثار التي تتركها التربية في نفس المتعلم، والتي تقصرها التعابير الغربية على "المواطن الصالح" بينما "البر" في اللغة العربية يشمل المواطن وغير المواطن، نوعليه فإن "البر" هو الإنسان الصالح لكل زمان ومكان.

ويمكننا أيضاً أن نعطي نموذجاً آخر للاشتقاق الأكبر من معجم "مقاييس اللغة" (1) لأحمد بن فارس بن زكريا (توفي 395 هـ).

قال أحمد بن فارس في مقاييس اللغة :

(رب) الراء والباء يدل على أصول :

الإصلاح

فالأول : إصلاح الشيء، والقيام عليه، فالرب : المالك، والخالق، والصاحب، والرب : المصلح للشيء. يقال : "رب فلان ضيعته" إذا قام على إصلاحها. وهذا "سقاء مربوب" بالرُّب". والرب للعنب وغيره، لأنه يرب به الشيء، و"فرس مربوب"... والرّب المصلح للشيء، والله جل ثناؤه الرب، لأنه مصلح أحوال خلقه، والرّبي : العارف بالرب.

وربيت الصبي أربه، وربته أربه، والربيبة الحاضنة، وربيب الرجل : ابن امرأته، والرب الذي يقوم على أمر الربيب...

لزوم الشيء

والأصل الآخر : لزوم الشيء والإقامة عليه، وهو مناسب للاصل الأول : يقال : أربت السحابة بهذه البلدة، إذا دامت. وأرض مرَبٌ لا يزال بها مطر. ولذلك سمي السحاب ربابا ويقال الرباب السحاب المتعلق دون السحاب، يكون أبيض ويكون أسود، الواحدة ربابة.

ومن الباب الشاة الرّبي، التي تحتبس في البيت للبن، نقد أربت إذا لازمت البيت. ويقال هي التي وضعت حديثاً، فإن كان كذلك فهي التي تربي ولدها، وهو من الباب الأول.

ويقال الارباب الدنو من الشيء، ويقال : أربت الناقة، إذا لزمت الفحل وأحبته، وهي مرب.

الجمع

والأصل الثالث : ضم الشيء الى الشيء، وهو أيضا مناسب لما قبله. ومتى امعن النظر كان الباب كله قياساً واحداً.

يقال للخرقة التي يجعل فيها القداح : ربابة...

ومن هذا الباب : الربابة وهو العهد، ويقال للمعاهدين : أربة... وسمي العهد ربابة لأنه يجمع ويؤلف...

عن أبي عبيد قال : الرباب العشور... وممكن أن يكون هذا سمي رباباً لأنه إذا أخذ فهو يصير كالعهد.

ومما يشذ عن هذه الأصول : الربرب : القطيع من بقر الوحش وقد يجوز أن يضم إلى الباب الثالث فيقال إنما سمي "ربرباً" لتجمعه كما قلنا في اشتقاق الربابة.

ومن الباب الثالث : الربب وهو الماء الكثير سمي بذلك لاجتماعه..." ثم ينتقل ابن فارس إلى مادة أخرى حتى يصل إلى "ر ب ي" فيقول : (ربى أ) : "الراء والباء والحرف المعتل وكذلك المهموز منه يدل على أصل واحد وهو الزيادة والنماء والعلو...، ويقال ربيته وتربيته إذا غذوته.

وهذا مما يمكن أن يكون على معنيين : أحدهما من الذي ذكرناه، لأنه إذا ربى نما وزكا وزاد، والمعنى الآخر من ربيته من التربيب...

وأما المهموز فالمربأ والمربأة من الأرض. وهو المكان العالي يقف عليه عين القوم... وأنا أربأ بك عن هذا الأمر أي أرتفع...)

---

(1) أحمد بن فارس بن زكريا : مقاييس اللغة. حققه عبد السلام هارون ونشره مصطفى البابي الحلبي -ط 2- القاهرة، سنة 1390 هـ 1970 م ص 381 وما بعدها.

كذلك نشرته مكتبة الخانجي بمصر لحساب وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية سنة 1402 هـ 1981 م.

شرح الاقتباس

وقد أطلنا الاقتباس لما يدل عليه من عبقرية اللغة العربية وإلمامها بجوانب التربية إلماماً لا نجده في أي لغة أخرى، فابن فارس في هذه المادة (الراء والباء) يصر أن العمل الأول للتربية هو الإصلاح فإن لم يكن هنالك إصلاح فليس هنالك تربية. وبذلك نستطيع أن ننقد التربية القائمة على التقليد أو تكرار ما هو موجود في المجتمع من أصول وقواعد بأنه لا يشكل تربية بقدر ما يشكل ترويضاً لا يليق أن يقتصر الإنسان عليه. وهذا ما جعل التربية الاشتراكية التي تروض على قواعد يفرضها المجتمع فرضا تصل في النهاية إلى الإفلاس. فالإنسان، كل إنسان، عنده نزوع إلى الأعلى وهو يريد دائماً أن يكون عنده أمل في غد أفضل من يومه الذي هو فيه...

وإلى معنى الإصلاح يضيف القيام عليه وذلك يستدعي الاستمرارية من جهة والقصدية من جهة أخرى. فالإصلاح لا يأتي صدفة بل هو عملية تحتاج إلى تخطيط وتنظيم وتنهيج، وذلك ما أتقنته التربية الاشتراكية واعترفت به إلا أن غياب الإصلاح عن الذهن أضاع الجهود التي بذلت في التخطيط والتنظيم والتنهيج.

وعند قول ابن فارس : "والرب المصلح للشيء" يعطينا فكرة عن أن الدولة حينما تفرض نفسها رباً على المدرسة، دون أن يكون لديها منهج شامل للإصلاح، تسيء للتربية أكثر مما تحسن إليها.

وإذا انتقلنا إلى الأصل الثاني ويلخصه ابن فارس بكلمة "لزوم الشيء" وهو "مناسب للاصل الأول"، حيث بينا أن "القيام عليه" في الأصل الأول يقتضي "الاستمرارية" وهنا يؤكد على "الاستمرارية" بكلمة "اللزوم" ونحن نعرف أن أحدث الصيحات في التربية هي الدعوة الى "التربية المستمرة" التي سبق رسول الله صلى الله عليه وسلم فدعا إليها حين قال: "طلب العلم من المهد إلى اللحد" (1)، وذلك طبيعي مادامت التربية متصلة بالحياة أن تستمر مدى الحياة.

وحين يعبر عن هذه الاستمرارية بصورة السحاب القريب من الناس يظهر أن التربية لابد فيها من التقارب، وقد مرت بالعالم العربي فترة ما زالت آثارها الى اليوم، حين حاول المستعمرون فرض ثقافتهم على التربية حتى خرجت أجيالاً بعيدة عن أمتها في عقلها وفي سلوكها.

ومع الاستمرار والقرب يشير إلى ناحيتين هامتين هما : "العطاء" و"المحبة" فالشاة الربي "تحتبس في البيت لتعطي أهل البيت اللبن" وهي التي أنجبت ولداً، ويحاط هذا العطاء بالحب فهي التي "تربي" ولدها فتلازمه ملازمة مخاطة بالحب والرعاية.

ويأتي في الأصل الثالث بيان الجوانب الاجتماعية في التربية، والملازمة مع المحبة تؤدي إلى "الترابط" والتماسك كما تربط "الربابة" بين القداح. ويؤكد معنى أن تكون التربية رابطاً معنويا يوحد اتجاهات افراد المجتمع ويؤلف بينهم بإظهار أن "الربابة" تطلق على "العهد" ويقال للمعاهدين "أربة" لأن العهد يجمع ويؤلف بينهم.

ولا توجد تربية مثل التربية الاسلامية تربط الإنسان بالله خالق الناس جميعا يركز على معنى أن الخلق كلهم عيال الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله، بدلاً من أن تربطه بقومية معينة أو طائفية معينة.

الحقيقة والمجاز

مما تقدم تتوضح لنا خاصية في اللغة العربية لا نجدها في غيرها من اللغات تلك التي يعبر عنها بالتفريق بين "الحقيقة" و"المجاز" في دلالة الألفاظ. فحينما يطلق اللفظ على "حقيقة" ذات جوانب كثيرة مثل كلمة "الأسد" للدلالة على سيد الغابات في قوته، رغم أنه حيوان مفترس له خصائص الحيوانية يتضمن مفهوم كلمة "الأسد" في الحقيقة جوانب متعددة. وحينما نجد أحد هذه الجوانب في إنسان يختلف في حقيقته عن الحيوان المفترس ولكن يشبهه في القوة او في الشجاعة وفي تميزه على أقرانه في هذا الجانب نطلق هذه الكلمة على الإنسان مجازاً فنقول "فلان أسد".

ولعل ذلك ما حدث حين نطلق على الغمامة اسم "الرباب" حيث إنها تبدو واضحة وقريبة من الناس. وتمضي الأيام فتلتصق كلمة "الرباب" بهذا الغمام القريب الملازم، ونحتاج في المعاجم في مادة "ر ب ب" أن نفرد شرحاً لاسم "الرباب" هو السحاب القريب الملازم.

على هذا الأساس تحتوي المعاجم لكل مادة عدداً من المفردات وقد يدل كل مفرد على حقيقة من الحقائق غير أنه يشارك المفرد الآخر في وصف من الأوصاف أطلق عليه

---

(1) الحديث ليس له سند، ولكن معناه صحيح يشير إلى حديث : "لا يزال العالم عالما ما طلب العلم فإذا ظن أنه علم فقد جهل".

(مجازاً) بحروف هي نفس حروف الكلمة الدالة على الحقيقة.

على هذا المنوال نرجع مثلاً إلى معجم "لسان العرب" لابن منظور فنجد في مفردات مادة "ر ب ب" قريبا من ثمانين مفردة، يبدو وكأن كل مفردة تؤكد على جانب مما يتضمنه "مفهوم التربية".

فنحن نجد أولا الأصول الثلاثة التي سبق أن قبسناها من كتاب "مقاييس اللغة" بشيء من التفصيل وبعض الزيادات. فإلى الأصل الأول الذي هو إصلاح الشيء والقيام عليه، أضاف صاحب "المقاييس" إسم الرب : "والرب هو المصلح والله مصلح أحوال خلقه" ولكن الذي يحتاج إلى تفصيل هو أن الرب هو الخالق البارئ المصور وهو الله وهنا يظهر معنى الإبداع الذي هو عنصر هام في مفهوم التربية.

والمعنى الثاني هو المالك "فرب كل شيء مالكه" وجمعها أرباب وربوب.

والمعنى الثالث يظهر في كلمة الرباني فهو أولاً المتأله المتفاني في حب الرب المتخلق بأخلاق الله، وهو ثانياً المعلم : "الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كبارها حتى قال ابن الأعرابي : "الرباني العالم المعلم"، وقد روى "ابن منظور" عن علي رضي الله عنه قوله : "الناس ثلاثة : عالم رباني، ومتعلم على سبيل نجاة، وهمج رعاع أتباع كل ناعق". وعن "ابن الأثير" : "الرباني منسوب إلى الرب بزيادة ألف ونون للمبالغة وقيل هو "من الرب بمعنى التربية، كانوا يربون المتعلمين بصغار العلوم قبل كبارها، "والرباني : العالم الراسخ في العلم والدين أو الذي يطلب بعلمه وجه الله".

ففي كل هذه النصوص نجد تحديداً لصفات المعلم قد تغفل التربية الحديثة عنه مثل أن يكون راسخا في العلم والدين، والذي يطلب بعلمه وجه الله، ويستشهد "ابن منظور" لهذه المعاني "بقول الله تعالى : «كونوا ربانيين»، قال (أحد الصحابة) : حكماء علماء. وقال غيره "الرباني المتأله، العارف بالله تعالى". هذا ما جاء في "لسان العرب" ويبدو أن لفظ الرباني كان كثير الاستعمال عند العرب فقد ورد في القرآن الكريم في أكثرمن آية، قال تعالى : «ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب»-آل عمران : 79- وقال : «يحكم بها النبيون الذي أسلموا للذين هادوا والربانيون والاحبار..»-المائدة : 44- وكذلك قال : «لولا ينهاهم الربانيون والأحبار عن قولهم الإثم وأكلهم السحت»-المائدة : 63- كما استعمل القرآن كلمة "ربيون" بمعنى الربانيين :

قال تعالى : «وكأين من نبي قاتل معه ربيون كثير...»-آل عمران : 146-.

المهم أن هذا المعنى لم يكون واضحاً عند ابن فارس في "مقاييس اللغة" كما وضحه ابن منظور في "لسان العرب"...

وأضاف "لسان العرب" عن الرُبان "انه يقال لرئيس الملاحين" وهنا يظهر معنى جديد هو "حسن الإدارة والسيطرة والتوجيه" وأمثالها من ما تتطلبه التربية من المعلمين من حيث تحديد الهدف وتسديد الاتجاه لتحقيقه..

وعن الأصل الثاني عند ابن فارس وهو ما سماه "بلزوم الشيء" وقلنا إنه يعبر عن الاستمرارية في طلب العلم ذكر ابن منظور : ربت الشاة : وضعت "والربيبة : الحاضنة" وذكر "الرباب" وهو السحاب الأبيض القريب من الناس وفيها إشارة إلى أن التربية عملية توضيح وتقريب لأفهام الصغار.

وعن الأصل الثالث وهو الجمع ذكر ابن منظور زيادة على ابن فارس : الربب "ماربيه الطين" أي جمعه، وذكر "السحاب يرب المطر أي يجمعه وينميه" و"المرب الأرض التي لا يزال بها ثرى... وهي المربة والمرباب، وقيل المرباب من الأرضين التي كثر نبتها.. وكل ذلك من الجمع" وزاد على ذلك قوله : "التربب الاجتماع، ومكان مرب بالفتح مجمع يجتمع الناس".

وهكذا يؤكد ابن منظور ما قاله ابن فارس ويزيد عليه، وكل ذلك مما يثري مفهوم التربية ويغنيه. ونقف قليلاً عند كلمة "الرباب" التي شرحها ابن منظور "أنها أحياء ضبة" وذكر قول "أبي عبيد" : سموا بذلك لترابهم أي تعاهدهم، قال الأصمعي : سموا بذلك لأنهم أدخلوا أيديهم في "رب" وتعاقدوا وتحالفوا عليه. وقال ثعلب : سموا رباباً، بكسر الراء لأنهم تربوا أي تجمعوا ربة ربة وهم خمس قبائل فصاروا يداً واحدة... وفلان مرب أي مجمع يرب الناس ويجمعهم..." ونحن نقف عند هذه المعاني حتى لا ننسى أن وظيفة التربية توحيد وجهات نظر الناس وجمعهم على كلمة واحدة تحقيقاً لقوله تعالى : «واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا» -آل عمران : 103-

وهكذا نجد في لسان العرب في مادة "ر ب ب" ومادة : ر ب أ - و ر ب ي - وربا جوانب "مفهوم التربية" كلها إذا نظرنا إلى مجموع تلك المواد بنظرة جُملية.

البنيوية والنظرة الجُملية.

على ذلك فلن يمكننا استيعاب "مفهوم" من المفاهيم بمعناه

اللغوي إلا إذا نظرنا إلى "مادته" في المعاجم الأصلية نظرة "جُمْلية" تعتبر مجموع ما يرد في المادة من المفردات "جُمْلة" واحدة لا يؤخذ منه جزء دون الآخر، حيث يكمل بعضها بعضاً، ويوضح بعضها بعضاً. وهذه النظرة "الجُمْلية" أساس المنهج البنيوي الذي يعتبر كل حقيقة "بنية" مؤلفة من مجموعة "نظم" مترابطة لا ينفك أحدها عن الآخر.

ففي كلمة التربية تدخل عملية "النمو" وهي "نظام" متكامل من النمو الجسمي والنمو العقلي والنمو العاطفي والنمو الاجتماعي... الخ كما تدخل عملية "الكسب" وهي "نظام" أو مجموعة "نظم" متكاملة لا يظهر عمل الواحد منها إلا بالإضافة إلى عمل الآخر. ففي الكسب نجد "نظام" "المصَدّر" بمعنى "المعلم" الذي عنه تصدر المعلومات التي تكتسب، ولا يظهر عمل "المعلم" إلا بالإضافة إلى نظام آخر هو "نظام المستقبل" أو "التلميذ" المقصود بالتعليم المكتسب. وبين "المصَدّر و"المستقبل" يقوم "نظام الرسالة" التي تربط بينهما وهي ما نسميه "المنهج والمقررات"، ويتمم هذه المجموعات الثالث من الأنظمة متممات من مثل نظام "الاهداف المتدرجة" كهدف الإحساس والتعرف ثم "التثبت" ثم "التمكن" ثم الاستعمال لدى التلميذ. ويحيط بالأهداف هذه نظام النفس وحاجاتها واستعدادتها ونضجها، كما يحيط بالأهداف "نظام البيئة" وما تتطلبه وما يمكن أن تقدمه للمعلم أو للمتعلم... وكل ذلك يؤثر في الرؤية تأثيرات إيجابية فيكون مثل النور على النور، أو تأثيرات سلبية فيكون مثل الظلمات بعضها فوق بعض.

والنظرة العامة الشاملة لما هو فطري وما هو كسبي هي التي تحدد مفهوم التربية بشكل عام. وبها يتميز البلاغ الناقص من البلاغ المبين.

ثالثا- التربية في الاصطلاح

إن هذا التراكب والتعدد في الأنظمة المختلفة التي يتألف منها "مفهوم التربية"، والذي شرحه ابن منظور في حوالي ثمانين معنى، كما رأينا في المفهوم اللغوي في المعاجم العربية، هو الذي أدى الى تعدد التعريفات الاصطلاحية وتباينها. وسنعرض فيما يلي نماذج من التعريفات الاصطلاحية في الغرب ثم نوازن بينها وبين التعريفات الاصطلاحية عند المسلمين. ولابد لنا قبل ذلك من تذكير بمعنى كلمة التعريف كما هي محددة في ضوابط المعرفة عند المسلمين.

فمن شروط المعرّف أن يكون مطرداً منعكساً أي جامعاً لأفراد المعرّف، مانعاً من دخول غيرها كتعريف الإنسان "بالحيوان الناطق" فلو كان غير جامع كتعريف "الحيوان" "بالناطق" أو غير مانع كتعريف "الإنسان" "بالحيوان" لم يصح التعريف.." (1)

ونحن نقف عند هذا الشرط حيث لم نجد في تعريف التربية عند الغربيين تعريفا يحقق الشرطين فيكون جامعاً ومانعاً.

المعيار :

ونظراً لما لاحظناه من اضطراب في التعاريف السائدة بين رجال التربية كان لابد من البدء بتحديد المعيار الذي يمكن به الحكم عليها، وهذا المعيار هو ما ذكرته كتب "ضوابط المعرفة" لتحديد التعريفات فلا يتم تصور المفهوم إلا بعد تصور التعريفات المتعلقة به، وهي تتوقف جميعاً على بيان الجنس والفصل، أو النوع، أو الخاصة.

وإن "الجنس" ضروري لكي يكون التعريف جامعاً لكل أفراد المعرّف (بفتح الراء)، وأن الفصل أو النوع ضروريان، لكي يكون التعريف مانعاً من دخول غير المقصود بالتعريف في ذلك التعريف، أما الخاصة فانها تتعدد، والحقيقة أن المفهوم الكامل هو الذي يجمع كل الخواص، كما رأينا في تعريف التربية في معجم "لسان العرب".

تعريفات غربية :

ولنرجع الآن إلى ما نقل عن التربويين والفلاسفة من تعريفات، وتبدأ التربية الغربية من "أفلاطون" وتلميذه "أرسطاليس"، من علماء اليونان قبل ميلاد المسيح عليه وعلى نبينا أتم الصلاة والتسليم، وقد نقل الأستاذ عبد الرحمن الباني (2) عن أمين موسى قنديل، رأي أرسطو وأفلاطون، وأضاف تاريخهما التقريبي قبل الميلاد وما يقابله بالنسبة لسنتنا الهجرية فقال :

---

(1) أحمد الدمنهوري : إيضاح المبهم من معاني السلم في المنطق. يليه "شرح العلامة الأخضري على سلمه المذكور". وعليهما بعض حواشي شريفة تناسب المقام للشيخ إبراهيم الباجوري. مصر، مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1317 هـ 1948 م.

(2) عبد الرحمن الباني : مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام. نشره المكتب الإسلامي، بيروت، 1400 هـ ط 3. حيث نقل عن كتاب أمين موسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس. ص 23 ج 1 ط 4 - 1356 هـ 1937 م.

"يقول أفلاطون (1081 ق. هـ - 999 ق. هـ الموافق 427 ق. م 347 ق. م)، وهو فيلسوف يوناني : ["غاية التربية أن تفيض على الجسم أو النفس كل جمال، وكل كمال ممكن لها"].

وقد تأملنا هذا الكلام فأعجبنا منه اهتمامه بالجمال والكمال، ولكنه في مقاييس التعريف لا يمثل شيئاً، لأنه لم يحدد "جنس العملية" ولا فصلها واكتفى من "الخواص" بذكر الغاية البعيدة المتناهية في المثالية دون تحديد ما هو "الكمال"، ولا حتى ما هو "الجمال". ونعتقد أن كلام أفلاطون بحاجة إلى تعمق في آرائه لاستخراج زبدة قصده فيه. ثم ينتقل الأستاذ الباني إلى آراء أرسطو تلميذ أفلاطون فيقول :

"أرسطو (1037 ق. هـ 973 ق. هـ/384 ق. م 322 ق. م).. "التربية إعداد العقل للتعليم كما تعد الأرض للبذار"]

بهذا الكلام نجد أنفسنا أمام تعريف واقعي حدد مهمة التربية بأنها من "جنس الإعداد". وقد خص هذا الإعداد "بالعقل" الذي يشبهه بالأرض، وبذلك أغنانا عن كثير من التفصيلات. مع ذلك فهو مقتصر على "العقل" لأن الفضيلة في نظر أرسطو هي "المعرفة"، كذلك اقتصر التعريف على جانب "التعليم" وواضح أن التعليم يمثل جانباً واحداً من جوانب التربية فالتعريف ليس جامعاً لكل أنواع التربية...

عملية إنسانية :

على أي حال فهذان تعريفان قديمان من قبل ميلاد الرسول صلى الله عليه وسلم وهجرته بعشرة قرون وأكثر، مما يدلنا على أن الاهتمام بأمر التربية قديم جداً قدم الإنسان... وذلك ما يفتح أمامنا مجال تحديد جنس بعيد لهذه الكلمة : هو أنها (عملية إنسانية) تعم البشر جميعاً، وذلك في -الوقت نفسه- تحديد يجعل التربية التي نقصدها تختلف عن تربية الحيوان، وتربية النبات وإن اتفقت في بعض الخصائص والصفات كالتعليم والترويض، فنحن إذن سنركز على "التربية الإنسانية" التي تشمل التعليم وتزيد عليه...

الكرامة الإنسانية

وهنا نلاحظ أن "الحيوان" و"النبات" يشتركان مع "الإنسان" بما فيهما من "حياة" ولكن الإنسان يمتاز عنهما بأنه يحرص على "الكرامة" ولعل ذلك ما رمز إليه أفلاطون بكلمة "الجمال" و"الكمال" فالإنسان لا يحرص على "الحياة" وحسب إنما هو يتطلع الى "الحياة الكريمة" الفاضلة، ولذلك فلا تفهم التربية إلا بعد ربطها -بالرب- الذي أعطى "الكرامة" للإنسان فقال : «ولقد كرمنا بني آدم...»-سورة الاسراء الاية 70- والتعريفات المختلفة التي تعرضها كتب التربية تدل على أن الاهتمام بالتربية عند الشعوب قد كان عرضة للتغير والتبدل يوضح لنا "رنه أوبير" شيئاً من ذلك حين يعرض تاريخ ظهور كلمة تربية Education في المعاجم الفرنسية فيقول :

الكلمة في فرنسا :

".. صحيح أن الكلمة محدثة بعض الشيء -يقصد كلمة التربية- إذ يذكر "معجم هاتزتفيلد Hatzfeld" و"دارمستر Darmestr" وتوماس Thomas" أننا لا نقع عليها في اللغة الفرنسية قبل عام 1527 م"... وهذا العام يقابل بالتاريخ الهجري سنة 934 هـ أي نهاية الثلث الأول من القرن العاشر الذي كانت المعاجم العربية قد بلغت نضجها وزادت، وكان منها "لسان العرب" لابن منظور سنة 711 هـ الذي خصص صفحات طوال لمادة "رب"، ومنها "القاموس المحيط" للفيروز أبادي سنة 817 هـ - 1414 م وغيرهما، ويشير "رنه أبير" إلى أصل الكلمة في اللغة اللاتينية ثم يقول مع ذلك :

"وفي عام 1649 م [تقابل 1059 هـ] - يعني النصف الثاني من القرن الحادي عشر للهجرة- لم يكن المجمع العلمي الفرنسي يعرف غير المعنى الأول للكلمة - يقصد تربية النبات والحيوان. فلم يكن يفهم من التربية سوى تكوين النفس والجسد، وكان يجعل منها والتعليم شيئاً واحداً، إذ يرى فيها "العناية التي نقدمها لتعليم الأطفال سواء فيما يتصل برياض النفس أو رياضة الجسد" (1)...

وقد سبق أن أشرنا إلى الفرق بين التربية والتعليم والترويض. وإذا تابعنا الآن ما نقله الأستاذ الباني من أقوال الغربيين نجدها تتفق على حصر التربية بالعمل البشري وذلك ما بينه (رنه أوبير) في كتاب التربية العامة، حين نقل آراء دركهايم -وجيمس مل وستيورات مل- الذي يقول :

"إنها جميع ما نقوم به من أجل أنفسنا، وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية الاقتراب من كمال طبيعتنا (1)"

ثم يلخص "أوبير" مجموع تلك الآراء فيقول :

"ومع ذلك يتفق الفلاسفة بوجه عام على حد التربية : "بالعمل الإرادي الذي يحدثه الراشدون في الصغار بغية

(1) أوبير "رنه": التربية العامة ترجمة: د. عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين بيروت، سنة 1972 م. ص 23.

إيصالهم بدورهم إلى مرحلة الرشد (1)..".

العمل الإرادي :

من ذلك نرى أن (الجنس) الذي يشير إليه التعريف هو "العمل الإرادي" والفصل هو "انه عمل إرادي موجه من الراشدين إلى الصغار، وغايته -إيصالهم إلى مرحلة الرشد- يمكن أن تعتبر خاصة من خواص التربية.

د. روسو ومهمة التربية

فإذا وقفنا عند هذا (الجنس) : "العمل الإرادي" وفصله أي أنه الذي يحدثه الراشدون. نجد أن (جان جاك روسو) قد رد عليه رداً مفحماً، فروسو يؤكد أولاً سعة مهمة التربية يقول:

"نحن نولد ضعفاء ونحن محتاجون إلى القوة.. وكل ما نحتاج إليه إذا كان عظيماً فإننا نناله بالتربية" ثم يضيف :

"وتأتينا هذه التربية :

١- من الطبيعة.

٢- او من الناس.

٣- او من الأشياء.

ونشوء خصائصنا وأعضائنا نشوءاً باطنياً هو تربية الطبيعة، وما نتعمله من أعمال هذا النشوء هو تربية الناس، وما نكتسبه بتجربتنا الخاصة مما يحيط بنا هو تربية الأشياء إذن صُوّر كل واحد منا بثلاثة أنواع من المعلمين] (2)

وهكذا نجد عند (روسو) أن كل شيء نكسبه في الحياة بعد الولادة "تربية" بدءاً من نمو أعضائنا الذي يتولاه الله الخالق البارئ المصور، مروراً بعاداتنا مثلاً بالتغذي بأنواع معينة من الطعام وهي ما نأخذه من الناس أو من الأشياء...

العمل الإرادي عند روسو :

ثم يبحث عن مكان "العمل الإرادي" في هذه الجوانب الثلاث فيقول : "والواقع أن تربية الطبيعة من بين هذه التربيات المختلفة الثلاث لا تتوقف علينا مطلقاً". بمعنى أنه يؤكد أن إرادتنا لا تتدخل في نمو أجسامنا، ولا في حركة معدتنا ورئتنا وقلوبنا فهي عمل رباني لا دخل لإرادة الإنسان فيه، ثم يؤكد ذلك في تربية الأشياء يقول :

"وإن تربية الأشياء لا تتوقف علينا إلا من بعض النواحي" فنحن مثلاً قد نختار نوع الأكل ولكننا لا نتحكم في مدى استفادة الجسم منه فهو إذن خاضع لإرادتنا من بعض النواحي، ويرجع إلى الله في نواحي كثيرة أخرى. تبقى التربية من الناس يقول عنها روسو :

"وإن تربية الناس وحدها هي التي نهيمن عليها قطعاً، ومع ذلك فإن سيطرتنا عليها ليست سوى افتراض، وإلا فمن ذا الذي يستطيع أن يأمل توجيه أقوال جميع من يحيطون بالولد وأفعالهم توجيهاً تاماً".

في هذه الفقرة يشير (روسو) إلى "تربية البيئة" وأثرها في نفس الطفل، ويبين أننا في خارج إطار "البيئة المدرسية" لا نستطيع أن نؤثر بإرادتنا في سير البيئة ولا نستطيع أن نمنع تأثيرها في يالأطفال...

الإرادة العليا :

إذا كانت إرادتنا عاجزة عن التدخل في عوامل التربية فلم يبق إلا أن نخضع التربية لإرادة فوق إرادتنا تلك هي إرادة الله منه نستمد وعلى نهجه نسير، وذلك مصداق قوله تعالى «وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون»-الذاريات : 56- أي يسيرون على النهج الذي أطلبه منهم ويستمدون العون من عندي : «إياك نعبد وإياك نستعين...»-الفاتحة : 4، 5- هذا أساس تغفل عنه التربية الحديثة مع أن "روسو" قد أشار إليه بوضوح.

الإلزام بالتربية الربانية :

هكذا يكون (روسو) قد أشار إلى أساس هام من أسس التربية الإسلامية، وإن لم يستوعبه تماماً كما سنرى في نقده، لكن يرتب عليه نتيجة منطقية وهي أن تكون تربية الناس وتربية الأشياء تابعة للتربية الربانية، وهو يدل على صحة هذا الرأي بقوله :

"إذن صُوِّر كل واحد منها ثلاثة أنواع من المعلمين، والتلميذ الذي يتباين فيه مختلف دروسهم يعد سيء التهذيب ولا يكون مطابقاً لنفسه مطلقاً، والتلميذ الذي تقع فيه كلها على عين النقاط، وتهدف إلى نفس الأغراض يسير وحده نحو

---

(1) نفس المرجع السابق.

(2) انظر كتاب الدكتور محمد ناصر : "قراءات في الفكر التربوي" ص 303.

(1) ذلك لأن روسو قد سمع عن الإسلام من بعيد، سمعه من أستاذه "أبي زيد" الذي يذكره في اعترافاته بكل إعزاز. وفي مدينة جنيف بالقرب من الجزيرة التي تحمل تمثال روسو كما تحمل اسمه، شارع صغير كانت بلدية جنيف قد أطلقت عليه اسم "شارع أبي زيد" تقديرا لثناء روسو على الرجل.

غايته، ويعيش وفق هذا ويعد حسن التهذيب".

بهذه الطريقة يربط (روسو) التربية الناجحة بالتربية الربانية ولكنه لا يوضح أن التربية الإسلامية هي التي حققت هذا الترابط بدقة في كل الميادين (1) كذلك لم يفهم أتباع (روسو) من بعده مقاصده.

الطبيعة عند روسو :

وقد التبس عليهم أمر استعمال كلمة "الطبيعة" التي استعملها روسو وهو يقصد "الطابع" الذي طبعها، وعندنا في اللغة العربية صيغة "طبيعة" تعني مطبوعة ولابد من الاعتراف "بطابعها" الذي طبعها على ما هي عليه، أما الغربيون فقد ذهبوا إلى أن "الطبيعة" هي تلك العادات الكونية المحيطة بنا، مع أن (روسو) قد حذر من هذا الرأي فقال :

"إلى التربية التي لا سلطان لنا عليها يجب أن تتوجه التربيتان الأخريان ما دام تضافر التربيات الثلاث أمراً ضرورياً لكمالها. ولكن قد يكون لهذه الكلمة -كلمة الطبيعة- معنى بالغ الأهمية فلنعمل على تعيينه هنا"

ثم يصرح (روسو) أن الطبيعة غير ما يقال عنها من أنها العادة، يقول ساخراً "والطبيعة ليست سوى العادة، كما يقال لنا؟ وما معنى هذا؟؟ ألا يوجد من العادات ما يؤلف كرها فلا يطفئ الطبيعة مطلقاً، فالنباتات تكره على اتخاذ اتجاه غير طبيعي لكن النسغ لا يغير قط اتجاهه. فالإنسان إذا ما بقي على الحال عينه أمكن احتفاظه بميوله الناشئة عن العادة والتي هي أقل الأمور "طبيعية" عندنا، ولكن الوضع إذا ما تبدل انقطعت العادة، وعاد الطبيعي..".

ويبدو لي أن الترجمة التي يقدمها "زعيتر" لهذا المقطع بحاجة إلى شرح. فأولاً نجد (روسو) يؤكد أن تربية الطبيعة هي التربية التي لا سلطان لإرادتنا عليها فالطبيعة عنده هي تلك (الإرادة العليا) التي يخضع لها كل شيء ومنها يأتي كل شيء : «سنة الله ولن تجد لسنة تبديلاً»-فاطر : 43-.

ثم يؤكد أن للكلمة معنى (بالغ الأهمية) عنده، فهو لاشك يختلف عما يقال لنا عنه من أنه مجرد العادات الكونية السائدة في الطبيعة، فالله طابعها وهو المتصرف بها جميعاً. ويبين أن بعض العادات قد يكون مخالفاً للطبيعة فلا يثبت ولا يدوم ولا يمكن الاعتماد عليه نبراساً لتصير تربية الناس خاضعة له، ومعنى ذلك أن العادات عنده نوعان نوع فطري هو الثابت من عند الله الذي لا يتغير، ونوع كسبي وهو قد يخالف الفطري ولا يثبت دائماً بل هو عرضة للتغير. لذلك يرى أنه قد "وجب قصر اسم الطبيعة على العادات الملائمة للطبيعة" لاتقاء البلبلة التي يقع فيها الناس من جراء الخلط بين المعنيين.

الالتزام في التربية :

الخلاصة أن (روسو) لا يريد أن يقصر التربية على (العمل الإرادي) الذي يحدثه الراشدون في الصغار، إلا إذا خضع عمل الراشدين هذا للأسس التي وضعها الله لتربية الإنسان. وإذا دققنا النظر وجدنا أن تلك الأسس لا تتضح في كتاب، أي كتاب كان، مثلما تتضح في القرآن الكريم والوحي والحديث الشريف. إن (روسو) لم يقل ذلك صراحة ولكنه خاطب مواطنيه بحسب عقولهم وسماه لهم "طبيعة" بعد أن فرق بين الطبيعة التي هي الفطرة الربانية والطبيعة التي هي عادات مكتسبة. هكذا أصبح "العمل الإرادي" الإنساني جنساً لمادة التربية، ولا يكون سليماً تاماً إلا بشرط أن يتقيد بقوانين من خارج إرادة الإنسان، وهي قوانين خالق الإنسان هذا الشرط هو ما نسميه "الإلزام الإسلامي".

الإلزام الاجتماعي :

لكن فريقاً من المربين، ممن يتفقون مع (روسو) في تقييد إرادة الإنسان بإرادة عليا فوق الإنسان الفرد، حرصاً منهم على إبعاد التربية عن الدين وتلبية لمبدإ وضعوه لأنفسهم هو الفصل بين الدين والعلم، استبدلوا بالخالق البارئ المصور مسيطراً على إرادة الإنسان ومحدداً لها : ما يسمونه "بالعقل الجمعي" أو هو باختصار ما يسمى "المجتمع" الذي ينشأ الفرد ليعيش فيه، وأبرز هؤلاء عالم الاجتماع اليهودي "دوركهايم [سنة 1272 - 1326 هـ- 1855 - 1917 م].

تعريف دركهايم :

يلخص (رنه اوبير) آراء دركهايم فيقول عن التربية إنها : "العمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية" (ص 23).

وموضوعها عنده أن تثير لدى الطفل وتنمي عدداً "من الحالات الجسدية والفكرية والروحية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعة، والبيئة الخاصة التي يتهيأ لها بوجه خاص" (ص 24).

تعريف جون ديوي :

ذلك رأي دركهايم، ولكن (رنه أوبير)) يضيف إليه قوله :

"ويدعم جون ديوي John DEWEY سنة (1475 هـ 1371 هـ/ 1859م - 1954م)، رأياً شبيهاً بهذا فيقول : "إذا تحدثنا بلغة النوع -يقصد العنصرية والقومية racisme- قلنا إن التربية تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية، صغرت أو كبرت أن ينقلا سلطاتهما وأهدافهما المكتسبة بغية تأمين وجودهما الخاص وتموهما المستمر" ص 24

ويرى (رنه أوبير) أن أن (جون ديوي) يقيد هذا التعريف شيئاً، فيقول "أوبير" عن "جون ديوي" : "على أنه يضيف..." ثم يقدم نص الإضافة على لسان (ديوي) : "ولاشك أننا نستطيع أن نتفحص العملية من وجهة نظر المراهقين الذين سيصبحون أعضاء في المجتمع يرعون نموذج الحياة العام القائم في مجتمعهم. وإذا نظرنا من هذا المنظار أمكننا أن نعرف التربية بأنها "تنظيم مستمر للخبرة، هدفه توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه بينما يهضم الفرد في الوقت نفسه الوسائل الملائمة ويتمثلها".

ويعلق أوبير بقوله : "ورغم هذا الاحتياط تظل الغلبة مع ذلك عند (ديوي) لوجهة النظر الاجتماعية" (ص 24).

وهكذا ترى أن (دركهايم) و(ديوي) يقيدان العمل التربوي بأهداف ومكتسبات المجتمع التي بها يحافظ على وجوده واستمراره المعنوي... وإذا كان (ديوي) يربط التربية بالخبرة فإن هدفها عنده (توسيع المحتوى الاجتماعي وتعميقه بجهود الفرد الذاتية).

وعلى هذا الغرار يسير تلاميذ (دركهايم) وتلاميذ (جون ديوي).

التربية الاشتراكية :

أما في التربية الاشتراكية فإن المجتمع فوق الفرد. وما التربية إلا عملية (التطبيع الاجتماعي)، يعني صبغ الفرد بالصبغة الاجتماعية، وعلى الحالين فإن التربية عند الاجتماعيين والاشتراكيين عملية (التزام بقواعد صادرة عن إرادة فوق الفرد هي إرادة المجتمع) أو (العقل الجمعي) كما يسميه دركهايم.

إن هذا الالتزام لا يخرج عن الاتجاه الذي طالب به (روسو) غير أن (روسو) يرى أن يكون الالتزام بما ترسمه "الطبيعة" أو الفطرة الثابتة التي فطر الله الناس عليها، بينما يكون الالتزام عند الاجتماعيين والاشتراكيين بالعادات المكتسبة من تطورات المجتمع أثناء نموه...

ولذلك يخصص (روسو) فقرات لبيان ما في العادات الاجتماعية المكتسبة من شطحات يقول (1) :

«ويجب رد كل شيء إلى هذه الأصول الابتدائية إذن - [يقصد تربية الفطرة وتربية الناس وتربية الأشياء]، وهذا ممكن لو كانت تربياتنا الثلاث مختلفة فقط، ولكن ما العمل إذا كانت متناقضة، إذا كان الرجل يربي من أجل الآخرين بدلاً من أجل نفسه؟ فهنالك يكون الاتفاق مستحيلا، وإذن لابد من مكافحة الطبيعة، أو مكافحة النظم الاجتماعية، فلابد من الخيار بين صنع "رجل" أو "مواطن"، وذلك لأنه لا يمكن صنع هذا وذاك معاً».

التناقض بين تكوين إنسان وتكوين مواطن :

ومعنى هذا أن (روسو) يرى أنه إذا كانت هناك اختلافات بسيطة بين تربية الخالق وتربية الناس وتربية الأشياء فيمكن تعديلها، ويتساءل ماذا نفعل إذا كان هناك تناقض بحيث لا يمكن الجمع بين الاتجاهين؟ فالإنسان إما أن يربى ليكون "إنساناً" للإنسانية جمعاء وإما أن يربى ليكون "مواطناً" يعيش من أجل مجتمع معين محدود، فهناك يكون الاتفاق مستحيلاً لأننا نكون مضطرين إلى مقاومة أحد الاتجاهين إما أن نقاوم الاتجاه الإنساني وإما أن نقاوم النظم الاجتماعية. ولعلنا نضرب مثالاً على ذلك المجتمعات الطبقية فطبقة الأمراء تحتقر طبقة الفلاحين ولا يمكن أن نرفع هذا الاحتقار بحكم أنه نظام اجتماعي، كما لا يمكن أن نقره لأنه مخالف للإنسانية.

النظرة إلى الغريب :

ثم يبين روسو بعض انحرافات العادات الاجتماعية المكتسبة، فيقول: «وكل مجتمع جزئي (يعني غير المجتمع الإنساني العام) يميل إلى الانفصال عن المجتمع الكبير، إذا كان «المجتمع الجزئي» ضيقاً حسن الاتحاد، وكل مواطن قاس على الأجانب فالأجانب ليسو سوى أناس، ولا يعدون شيئاً في نظره، ولا مفر من هذا العيب، ولكنه واه، والمهم أن يكون المرء صالحاً نحو من يعيش معهم، وكان الاسبارطي طامعاً بخيلاً ظالماً في الخارج (خارج اسبارطة)، ولكن النزاهة والإنصاف والاتفاق كانت سائدة داخل أسواره...» ص 305.

تعالي المجتمعات :

ثم يتحدث روسو عن نظرة أفراد المجتمع الواحد إلى المجتمعات الأخرى فيرى (روسو) أنها بطبيعتها تميل إلى مثل

---

(1) انظر كتاب الدكتور محمد ناصر : "قراءات في الفكر التربوي" ص 305.

ما ظهر عند اليهود في قولهم: «ليس علينا في الأميين سبيل» (آل عمران : 75) بمعنى أننا لسنا ملزمين بإقامة العدل إلا بين أبناء مجتمعنا بل هناك أكثر من ذلك من الاتجاهات إلى الاستعلاء التي تمثلت في الجاهلية مثلاً إذ يقول شاعرهم:

ونشرب إن شربنا الماء صفواً ويشرب غيرنا كدراً وطينا

كما تمثلت عند النازيين الذين يرون المانيا فوق الجميع...

العدل الرباني :

والعدل الحقيقي جاء في الإسلام، إذ يقول في سورة المائدة (الآية 2) مثلا: «ولا يجرمنكم شنئان قوم أن صدوكم عن المسجد الحرام أن تعتدوا...» ويقول في (الآية 8) «يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعلمون».

حيث يأمر الإسلام بالعدل حتى مع الأعداء، فكيف لا يكون هناك عدل مع الغرباء الذين لا يناصبونكم العداء، وكيف لا يكون العدل مع أبناء المجتمع نفسه من الطبقات الضعيفة أو الفقيرة؟... الخ.

فروسو هنا يقرر أن واقع المجتمعات والعادات المكتسبة فيها، والأنظمة الاجتماعية غير الإلهية إجمالاً، تقع في هذه الشطحات، وإذا أردنا أن نخضع التربية لتلك الأنظمة قضينا على "إنسانية" الإنسان، ونحن نعلم أن الإسلام والتربية الإسلامية قد حددت متى يمكن التعاون مع الأنظمة الاجتماعية ومتى لا يمكن فقال تعالى : «وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب» (المائدة: آية 2).

متى نتبع الآباء :

وكذلك حدد الإسلام متى يجب اتباع الآباء ومتى يكون نقيصة، فإذا كان الآباء مهتدين فهناك أمر باتباعهم والتقيد والالتزام بأنظمتهم التي هي أنظمة الحق والعدل والهدى، أما إذا كان الآباء على غير هدى، أو جاءنا ما هو خير مما عليه الآباء الذين لا يعلمون ولا يعقلون فهناك النهي عن اتباع الآباء وترك ما هو خير...

ولكن (روسو) لم يستوعب هذا التمييز بين الآباء الذين يتبعون الهدى والآباء الذين لا يعقلون أو أنه أراد تقرير أن المجتمع متمسك بعدم اتباع شيء من الحق الذي يأتي من عند الله، كما كان حال المجتمع السائد في عصره.

اتباع الهوى :

ومع ذلك فإن من جاؤوا بعد (روسو) قد أساؤوا فهم وجهة نظر (روسو) هذه، فظنوا أن (روسو) يدعو إلى عدم الالتزام بشيء من العادات الاجتماعية يعني كذلك الانفلات من أي التزام آخر، وسموا التربية التي يدعو إليها روسو (تربية سلبية) وكانت النتيجة أنهم أطلقوا العنان للشهوات باسم الحرية والتربية الحرة. وجاء الواقع مخيباً للآمال فالجيل الذي تربى هذه التربية السلبية جيل قد أله شهواته فهو لا يعبد إلا هواه ولا يلتزم إلا برغباته الشخصية دون قيد أو شرط...، وذلك ما لا يريده الإسلام. فالإسلام كما حارب اتباع الآباء الجاهلين، حارب اتباع الهوى في الفرد أو المجتمع يقول تعالى في سورة البقرة (168-170): «يا أيها الناس كلوا مما في الأرض حلالاً طيباً، ولا تتبعوا خطوات الشيطان إنه لكم عدو مبين. إنما يأمركم بالسوء والفحشاء، وأن تقولوا على الله ما لا تعلمون. وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله، قالوا: بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا، أو لو كان آباءهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون؟»

فهذه الآيات تعلن أن هنالك مباحات في الأرض هي كَلّ ما أحل الله، ولكن هنالك محرمات على الفرد أن يجتنبها، سواء أوافقت هواه أم خالفته. فالأكل والشرب من الطيبات حلال ما لم يكن فيه إسراف، قال تعالى في سورة البقرة (172-173) «يا أيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم واشكروا الله إن كنتم إياه تعبدون. إنما حرم عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهلّ به لغير الله فمن اضطر غير باغ ولا عادٍ فلا إثم عليه، إن الله غفور رحيم».

ذلك في السلوك الشخصي من أكل وشرب فكيف في العلاقات بين الولد وأبيه... وبين الرجل وزوجه... وبين الرجل وبين الناس... فهناك ما يرغب فيه ويستحسن وهناك ممنوع مستقبح، وهناك حرام، وهناك حلال قال تعالى:

في العلاقة مع الوالدين : «ووصينا الإنسان بوالديه حسنا، وإن جاهداك لتشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعهما». (عنكبوت 8)

«ووصينا الإنسان بوالديه إحساناً، حملته أمه كرهاً ووضعته كرهاً وحمله وفصاله ثلاثون شهراً». (الأحقاف 15)

وفي العلاقة مع الأقربين : «يا أيها الذين آمنوا إذا نكحتم النساء المؤمنات ثم طلقتموهن من قبل أن تمسوهن فما لكم عليهن من عدة تعتدونها، فمتعوهن وسرحوهن سراحاً

جميلاً». (الأحزاب 46)

«ويسألونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء في المحيض، ولا تقربوهن حتى يطهرن فإذا تطهرن فأتوهن من حيث أمركم الله إن الله يحب التوابين ويحب المتطهرين». (البقرة 223).

وفي العلاقة مع الناس: «يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون». (الحجرات 11)

«يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم القصاص في القتلى الحر بالحر والعبد بالعبد والانثى بالانثى فمن عفي له من أخيه شيء فاتباع بالمعروف وأداء إليه بإحسان ذلك تخفيف من ربكم ورحمة فمن اعتدى بعد ذلك فله عذاب أليم. ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب لعلكم تتقون». (البقرة 178-179)

البيان:

وهكذا فالإسلام كله "إلزام" مع تعريف بالحلال والحرام والمباح والواجب والتطوع والمندوب وغير ذلك من أحكام الإلزام للفرد والمجتمع. والتربية الإسلامية تبدأ بالتعريف بهذه الأحكام والمطالبة بتطبيقها، بدلاً من اتباع أهواء المجتمعات الضالة.

الشمول:

وهنا نلاحظ أننا إذا نظرنا إلى هذه الأحكام نظرة عامة في أنظمة المجتمعات غير الإسلامية في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، لم نجد ولا يمكن أن نجد من حيث الشمول ما هو أشمل من النظام الإسلامي، ولا من حيث الدقة وتتبع التفصيلات، ولا من حيث السمو والارتقاء بالإنسانية إلى أعلى الدرجات.

ولا نريد أن نقف عند شرح ما في الإسلام من بيان ولا ما فيه من شمول فقد بحثت هذه الأمور في مؤتمرات حديثة عقدت في أوربا وأمريكا وشهدت كلها أن "البلاغ المبين" واضح في الإسلام لوضوح تعاليمه بينما تظل تعاليم المجتمعات تعتريها غشاوات وغشاوات... كما شهدت كلها بأن الإسلام "شامل" لما يهم الفرد أن يتربى عليه، وما يهم المجتمع أيضاً أن يربي أبناءه عليه من العدل والإحسان وإيتاء ذي القربى... قال تعالى في سورة النحل (89-92): «ونزلنا عليك الكتاب تبياناً لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين. إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون. وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم، ولا تنقضوا الأيمان بعد توكيدها، وقد جعلتم الله عليكم كفيلا، إن الله يعلم ما تفعلون. ولا تكونوا كالتي نقضت غزلها من بعد قوة انكاثاً، تتخذون إيمانكم دخلاً بينكم، أن تكون أمة هي أربى من أمة، إنما يبلوكم الله به، وليبين لكم يوم القيامة ما كنتم فيه تختلفون...» إلى آخر الآيات.

المسؤولية في الدنيا والآخرة:

من هذه الآيات، وكثير غيرها نلاحظ أن الإسلام، أضاف إلى البيان والشمول توسيعاً للشعور بالمسؤولية فلا يقتصر هذا الشعور على ما يحدث في نفس الإنسان الفرد إنما يضيف أن الله مطلع عليه، وأنه إذا أخفى على الناس أمراً فإن الله به عليم. كما أضاف أنه لو استطاع الفرار من عاقبة ذنبه في الدنيا فهناك حساب أكبر في الآخرة أمام علام الغيوب «يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم» (سورة الشعراء 88-89).

وذلك نقد يمكن إضافته إلى ما تقدم من نقد (روسو) للمجتمعات أن المسؤولية في المجتمع مسؤولية أمام بشر لا يعلمون الغيب ولا يطلعون على ما في السرائر كالشرطي والقاضي، ولكن الإسلام جعل هؤلاء مظهراً وبين أن حقيقة المسؤولية إنما هي المسؤولية أمام علام الغيوب قال صلى الله عليه وسلم: «لا تزول قدما عبد حتى يسأل عن عمره فيم أفناه، وعن علمه فيم فعل فيه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه» [رواه الترمذي عن أبي برزة فضيلة بن عبيد السلمي رضي الله عنه].

وقد أوضح القرآن الكريم أن الله بعلمه يقيم الحجة على الظالم بشهادة سمعه وبصره وجلده وجسمه قال تعالى:

«ويوم يحشر أعداء الله إلى النار فهم يوزعون. حتى إذا جاؤها شهد عليهم سمعهم وأبصارهم وجلودهم بما كانوا يعملون. وقالوا لجلودهم لم شهدتم علينا؟ قالوا: أنطقنا الله الذي أنطق كل شيء، وهو خلقكم أول مرة وإليه ترجعون. وما كنتم تستترون أن يشهد عليكم سمعكم ولا أبصاركم ولا جلودكم، ولكن ظننتم أن الله لا يعلم كثيراً مما تعملون». (فصلت 19-22)

وهكذا فالتربية الإسلامية تمتاز بتركيزها على اليوم الآخر

وما فيه من ثواب وعقاب، وجنة يعد لها المتقين في مقابل نار جهنم التي أعدت للكافرين بعد حساب مشهود تنصب فيه الموازين الحق، وتجد كل نفس ما عملت محضراً قال تعالى:

«قل إن تخفوا ما في صدوركم أو تبدوه يعلمه الله، ويعلم ما في السموات وما في الأرض، والله على كل شيء قدير. يوم تجد كل نفس ما عملت من خير محضراً، وما عملت من سوء تود أن بينها وبينه أمداً بعيداً ويحذركم الله نفسه، والله رؤوف بالعباد». (آل عمران 29-30)

بمثل هذا التصوير للمسؤولية الكبرى يرتفع الإنسان عن كل ما يدعو إليه الشيطان من طغيان وعتو وضلال ليلتزم بأوامر الله ورسوله والكتاب الذي أنزل معه، وهو ما لا نجده في أي تربية من التربيات الأخرى.

المبادئ العليا:

يضاف إلى كل ماسبق أن الإسلام قد ركز في النفوس احترام القيم العليا، والمبادئ الإنسانية بل المبادئ الربانية التي تسمو عن الأرض وترتفع إلى السماء وأولها مبدأ "الله أكبر" فهو أكبر من الفرد وأكبر من المجتمع وأكبر من كل المخلوقين من الشمس، والقمر، والليل والنهار، وكل ما هو مخلوق فهو مخلوق، وما من إله إلا الله. هذه القيمة وحدها عندما يتأمل الفرد نفسه تجاهها يعترف بأنه ضعيف وليس له أن يتكبر أو أن يطغى وفي حديث "أبي مسعود البدري" مصداق ذلك:

عن أبي مسعود رضي الله عنه قال: «كنت أضرب غلاما لي بالسوط فسمعت صوتاً من خلفي: «اعلم أبا مسعود...» فلم أفهم الصوت من الغضب، فلما دنا مني إذا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم فإذا هو يقول: «اعلم أبا مسعود أن الله أقدر عليك منك على هذا الغلام»... فقلت لا أضرب مملوكاً بعده أبداً».

وفي رواية: سقط السوط من يدي من هيبته.

وفي رواية: فقلت هو حر لوجه الله (رواه مسلم).

ومبدأ أن لا يعبد الإنسان إلا الله فيحفظ كرامته من أن تذل لمخلوق، صغيراً كان أو كبيراً تلخصه كلمة التوحيد: أشهد أن لا إله إلا الله.

ومبدأ أن طريق الحياة واضح بالقدوة المحدودة "محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم". ومن ذلك يكون الالتجاء إلى الله والدعاء والصلاة له، كما يقود إلى الإقبال على الأعمال الصالحة وفيها الفلاح في الدنيا والآخرة: فهذه المبادئ القولية والعملية، مما شرحناه في محاضراتنا (1) عن أصول التربية، مما تختص به التربية الإسلامية دون جميع التربيات.

النية:

وإن مما ينقص العادات الاجتماعية، والنظم الاجتماعية غير الإلهية، مراعاة النية. فلقد صرح الإسلام بالحساب على النيات قال تعالى: «لله ما في السموات وما في الأرض، وإن تبدوا ما في أنفسكم أو تخفوه يحاسبكم به الله، فيغفر لمن يشاء، ويعذب من يشاء والله على كل شيء قدير». (البقرة 284).

وقد بين الرسول كيف يكون الحساب على ما في النفوس من خواطر فقال صلى الله عليه وسلم في الحديث القدسي على لسان ربه: «إذا هم عبدي بسيئة فلم يعملها، فاكتبوها له حسنة، فإن عملها فاكتبوها له سيئة، فإن تاب فامحوها- وإذا هم عبدي بحسنة فلم يعملها فاكتبوها له حسنة فإن عملها فاكتبوها بعشرة أمثالها إلى سبعمائة ضعف» [رواه ابن حبان عن أبي الدرداء].

وقال صلى الله عليه وسلم فيما رواه عمر بن الخطاب عن الرسول صلى الله عليه وسلم: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه» (متفق عليه).

إلزام المحبة:

ولعل التربية الإسلامية تحتل أعلى مقام بين التربيات المختلفة حيث تضع القواعد السليمة التي تؤدي إلى أن يكون الإلزام الإسلامي إلزام حب لا إلزام قسر وقهر، وفي القرآن الكريم إشارات واضحة إلى علاقة الحب بين العبد وربه حتى إنه وصف المؤمنين الصادقين فقال: «يا أيها الذين آمنوا من يرتد منكم عن دينه، فسوف يأتي الله بقوم يحبهم ويحبونه أذلة على المؤمنين أعزة على الكافرين يجاهدون في سبيل الله ولا يخافون لومة لائم - ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله واسع عليم» (المائدة 54).

وأمر نبيه صلى الله عليه وسلم أن يقول: «إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم والله غفور رحيم» (آل عمران 31) ويبلغ ذلك الحب أعلى الدرجات كلما تقرب العبد من ربه بالنوافل يقول رسول الله صلى الله عليه

(1) انظر كتابنا: محاضرات في الأصول الإسلامية للتربية - المبادئ العليا. منشورات المكتب الإسلامي، بيروت.

وسلم في الحديث القدسي: «إن الله تعالى قال: من عادى لي ولياً فقد آذنته بحرب، وما تقرب إلي عبدي بشيء أحب إلي مما افترضته عليه، ولا يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته كنت سمعه الذي يسمع به، وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشي بها، وإن سألني أعطيته، ولئن استعاذني لأعيذنه...» (رواه البخاري ج 11 / رقم الحديث: 292، 297).

هذه لمحات سريعة عن مفهوم التربية الإسلامية وكان من الجدير بنا أن نزيد لأن مفهوم التربية الإسلامية من أوسع المفاهيم وقد وقفنا عند هذا الحد للاختصار، والله الموفق لما فيه الخير.

المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم والتفاسير.

2- صحيح البخاري، وشرحه: لابن حجر أحمد بن علي سنة 773-852 هـ.

3- فتح الباري ـ مصوراً عن طبعة بولاق، سنة 1301 هـ.

4- البخاري في الأدب المفرد، المطبعة السلفية.

5- صحيح مسلم، تحقيق فؤاد عبد الباقي أو مختصر صحيح مسلم للمنذري، وزارة الأوقاف ـ كويت.

6- سنن أبي داوود ـ تحقيق: دعاس وعبيد، طباعة دار الحديث.

7- سنن الترمذي ـ دعاس، مكتبة دار الدعوة حمص.

8- سنن النسائي ـ شرح الحافظ السيوطي وحاشية الإمام السندي.

9- سنن ابن ماجه ـ تحقيق فؤاد عبد الباقي.

10- سنن البيهقي.

11- سنن الدارمي ـ تحقيق أحمد دهمان.

12- سنن ابن حبان.

13- المستدرك للحاكم النيسابوري ـ مكتب المطبوعات الإسلامية ـ حلب.

14- مسند الإمام أحمد بن حنبل ـ تصوير المكتب الإسلامي ودار صادر.

15- الموطأ للإمام مالك : تحقيق فؤاد عبد الباقي.

16- الجامع الصغير للسيوطي.

17- فيض القدير شرح الجامع الصغير، لمحمد عبد الرؤوف المناوي، دار المعرفة، بيروت ط 2 سنة 1391 هـ 1972 م.

18- رياض الصالحين، أبي زكرياء يحيى بن شرف النووي سنة 631-676 هـ. تحقيق: رباح ودقاق مراجعة ارناؤوط ـ دار المأمون للتراث ـ بيروت ـ دمشق سنة 1401 هـ 1981 م.

19- منهاج الصالحين عز الدين بليق ـ دار الفكر، بيروت سنة 1398 هـ 1978 م.

20- أوبير "رنه": التربية العامة ترجمة: د. عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين بيروت، سنة 1972 م.

21- الباني، عبد الرحمن: مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، المكتب الإسلامي ـ بيروت ط 1، سنة 1400 هـ - 1980 م ط 2 - سنة 1403 هـ 1983 م.

22- روسو، جان جاك : إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، سنة 1956 م.

23- ناصر محمد : قراءات في الفكر التربوي ج 1 ـ وكالة المطبوعات ـ كويت.

- عن تميم الداري قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "ليبلغن هذا الأمر (يعني أمر الإسلام) ما بلغ الليل والنهار، ولا يترك الله بيت مدر ولا وبر، إلا أدخله الله هذا الدين، بعز عزيز، أو بذل ذليل، عزا يعز الله به الإسلام، وذلا يذل الله به الكفر" (رواه أحمد في مسنده ١٠٣/٤، ورجاله رجال الصحيح)

- عن ثوبان قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله زوى لي الأرض، فرأيت مشارقها ومغاربها، وإن أمتي سيبلغ ملكها ما زوى لي منها، وأعطيت الكنزين: الأحمر والأبيض.." (رواه مسلم وأبو داود والترمذي وابن ماجة).

الفكر التربوي الإسلامي وإعادة تشكيل الشخصية الإسلامية

ملاحظات أولية حول الدراسات الإسلامية العربية المعاصرة في الموضوع

الأستاذ أحمد السنوني

إن المتتبع لحركة العودة إلى الإسلام في المجتمعات العربية الإسلامية لاشك سيقف على استنتاج لا سبيل إلى تجاهله؛ وهو ذلك العدد الهائل من الناس الذين تغير مسار حياتهم من شخصية لا تؤمن بالدين أو لا تلتزم بتطبيقه، أو تطبقه في العبادات وتنتقي منه ما تشاء في المجالات الحياتية الأخرى، إلى شخصية تحاول الالتزام بالإسلام بشكل شامل رغم كل المغريات والعوائق التي تجعل هذا الالتزام سباحة ضد التيار. لقد أعطت الصحوة الإسلامية في مجموعها نماذج راقية للالتزام الفردي والجماعي بالإسلام، وقدمت صورا مضيئة للتفاعل الحي مع الأنموذج المثالي للمسلم. وقد أثمر ذلك كثيرا من نماذج القدوة الصالحة ذات الخلق الحسن والإشعاع الإيماني والتضحيات الجليلة.

وقد ساهمت هذه النماذج المجسدة مع جهود الفكر الإسلامي والإعلام الإسلامي بشتى أشكاله في توسيع قاعدة الملتحقين بقافلة الالتزام بالإسلام التي انضم إليها الناس من مختلف الأصول الاجتماعية، والمستويات التعليمية والثقافية والانتماءات السياسية. ووصل هذا التأثير في بعض البلدان إلى اقتحام إحدى أكثر القلاع استعصاء على التحول إلى صف الشخصية الإسلامية وهي قلعة التمثيل السينمائي. ومما يزيد في أهمية هذا الإنجاز أن معظم العائدين إلى الإسلام لايكتفون بالالتزام الشخصي بل يصبحون عناصر تواقة إلى نقل ذلك الالتزام إلى الآخرين وتوجيه المجتمع وجهة إسلامية.

كما يحمد للصحوة الإسلامية ذلك الاهتمام الذي أولته للعلم، خاصة في مجال العلم بالإسلام وبأحكامه في شؤون الحياة المختلفة، وبمعالم التصور الإسلامي للإنسان وعلاقاته المختلفة بالوجود. والاقبال الكبير على الكتاب الإسلامي والمطبوعات الإسلامية في المكتبات والمعارض والأكشاك مؤشر واضح على الاهتمام بمعرفة الإسلام. بل إنه لا يكاد يخلو بيت فيه ملتزم بالإسلام من بضع كتب، ومطبوعات، وأشرطة سمعية أو بصرية إسلامية، حسب مستواه التعليمي أو الثقافي. وقد ساعدت هذه الصلة بالعلم على تصحيح فهم الكثير من المفاهيم الإسلامية التي شوهها سوء الفهم أو الممارسة، وعلى الدفع في اتجاه نبذ التقليد والرجوع إلى المصادر الأصيلة لاستمداد العلم بالإسلام.

وفي السنوات الأخيرة تزايد اهتمام المفكرين الإسلاميين بالاجتهاد، وبالنقد الذاتي وبسبل الاستفادة من الغرب وعلومه، فضلا عن البحث والتساؤل المتواصلين منذ فترة مبكرة نسبيا عن أنجع السبل لإعادة صياغة الشخصية المسلمة القوية الأمينة.

كما أنجزت محاولات من الفكر الإسلامي المعاصر -والتربوي منه على الخصوص- لتسليط الأضواء على مظاهر الخلل في تلك الشخصية ولإعادة ربطها بالأنموذج الذي ينبغي باستمرار أن تتطلع إليه، وبالحاضر الذي غابت عنه وتركت لغيرها من الشخصيات المبتوتة عن توجيهات الوحي أن تشكله -أي الحاضر- على هواها.

ومن الإنصاف أيضا الاعتراف لبعض اتجاهات الصحوة الإسلامية المعاصرة أنها الوحيدة في العالم الإسلامي -بل ربما في العالم بأسره- التي اهتمت بتربية الفرد في مختلف مراحل عمره تربية شاملة فكرا وسلوكا، وفي منحى يدفعه إلى التغيير الاجتماعي؛ بينما اكتفت الحركات العلمانية بالشحن الفكري والتعبئة السياسية لأعضائها، ولم تتجاوز الحركات الدينية غير الإسلامية طموح تكوين مجموعات كبيرة تمارس مبادئها في مجتمعات مغلقة. لكن هذا التفرد الذي حازته الصحوة الإسلامية المعاصرة في مجال التربية وحجم التأثير الذي خلفته في المجتمع لا يعني أنها تمتلك -في العالم العربي على الأقل-

على الصعيد النظري ما يؤهلها لاعادة تشكيل الشخصية الإسلامية المنشودة، إذ يمكن ملاحظة مجموعة من السلبيات في عطاء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر في هذا الموضوع، ومنها :

١- ندرة الدراسات العلمية عن واقع الشخصية الإسلامية المعاصرة :

إن الدراسات العلمية لواقع الشخصية العربية قليلة عند كل الاتجاهات الفكرية الفاعلة في العالم العربي (1). لكن التقصير أوضح وأفدح بالنسبة للفكر التربوي الإسلامي العربي المعاصر خاصة إذا استحضرنا خصوصية وضخامة المشروع التغييري الذي يدعو إليه، بالإضافة إلى أن الظنون والتخمينات إن جاز لتيار أن يسمح لنفسه بها فلا يجوز أن يرتضيها لنفسه فكر ينتمي إلى الإسلام.

إنه من المتعذر علينا أن نغير إيجابيا كائنا لا نعرفه معرفة دقيقة، خاصة إذا لم يكن فردا واحدا بل مجتمعات متعددة. ولا يقصد بالمعرفة هنا معرفة الطبيعة الإنسانية أو ما شابهها من الحقائق؛ فتلك حقائق يستطيع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر أن يطمئن إلى رصيده منها. فهو يستند فيها إلى الوحي رغم أن البحث في التفاصيل والاطلاع على المستجدات ضرورة شرعية وعلمية. لكن المقصود هنا هو معرفة واقع الشخصية الإسلامية العربية المعاصرة والإجابة عن أسئلة مهمة جدا تخص هذا الواقع من قبيل : كيف تتشكل الشخصية الإسلامية العربية المعاصرة؟ وما هي العوامل الأكثر تأثيرا في هذا الشكل؟ وما هي أنماط التفكير التي توجه تفاعل هذه الشخصية مع الواقع؟ وما هي التحولات التي تتعرض لها هذه الشخصية حاليا؟... ومن المؤكد عند المضي قدما في اكتشاف واقع الشخصية الإسلامية العربية المعاصرة أن الفكر التربوي الإسلامي العربي المعاصر سيتوصل إلى مفاتيح التغيير. وستتضح المفاهيم الأكثر خطورة في أزمة الشخصية الإسلامية العربية المعاصرة. وستتبين نسبة ونوعية التأثير الذي تمارسه في تشكيل هذه الشخصية مؤسسات اجتماعية مختلفة كالأسرة والمدرسة... مما سيسمح بالبحث عن سبل لإقامة توازن ما يخفف نسبيا من الآثار السلبية لتلك المؤسسات بالتدريج. ويكفي أن نعلم مثلا ما تجنيه الأمية على شخصية الأمي نفسه ثم على شخصية من سيربي من أبنائه لندرك مدى الحاجة إلى تجنيد الطاقات لمحو الأمية. كما يكفي أن نعرف مثلا مقدار شعبية بعض الرياضات عند قطاعات مختلفة من المجتمع، وعند الشباب خصوصا، لنتجه إلى التفكير والتخطيط للاستثمار الأمثل لهذا الواقع في تربية الإنسان العربي المسلم. ومما ستتيحه المعرفة العلمية لواقع الشخصية الإسلامية العربية صياغة خطاب إسلامي يستجيب للخصوصيات التي تزخر بها مجتمعاتنا من حيث الأفكار، والاتجاهات، والتطلعات، والمصالح، والاهتمامات، والأذواق...

ولابد هنا من التأكيد على الأهمية الخاصة للبحث الميداني بمختلف وسائله في ترسيخ تلك المعرفة العلمية (2) بالإضافة إلى الاستفادة من شتى الدراسات والبحوث والكتابات التي اهتمت بموضوع الشخصية العربية المعاصرة، أو بموضوعات أخرى تتداخل معه كالدراسات حول الأسرة العربية والمجتمع العربي... وكذا المشاريع المختلفة لتحليل "العقل العربي" و"العقلية العربية" "والنفسية العربية"...

٢- قلة الاستفادة من العلوم الإنسانية في إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية :

في معظم الكتابات التربوية العربية الإسلامية المعاصرة حول إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية قلما نجد استفادة تذكر من فروع مختلفة من العلوم الإنسانية أصبحت ضرورية في فهم الشخصية الإنسانية. ومن هذه العلوم علم نفس الشخصية الذي يهتم بدراسة السمات المميزة للفرد عن غيره من الناس والعوامل المؤثرة في الشخصية، وبالتنبؤ بسلوك نمط معين من الشخصية في مواقف حياتية مختلفة، ومن العلوم الضرورية في هذا المجال أيضا علم النفس الاجتماعي الذي يدرس سلوك الفرد داخل الجماعة وعلاقته بسلوك الجماعة، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية وأثرها في تكوين اتجاهات الفرد وميوله واعتقاداته، بالإضافة إلى اهتمامات أخرى لهذا العلم كحل المشكلات الناجمة عن العلاقات بين الأفراد والجماعات... ومن تلك العلوم أيضا علم نفس النمو الذي يهتم بدراسة تطور النمو النفسي والعقلي للفرد، والعوامل المؤثرة في ذلك النمو، كما يهتم بدراسة مشكلات النمو وصعوباته ويحاول التوصل إلى حلها لإتاحة الفرصة لنمو متوازن للشخص. والجدير بالذكر أيضا في هذا الموضوع التقدم الكبير الذي أحرزه علم النفس في دراسة العمليات والقدرات العقلية وتصنيفها وقياسها وتنميتها. وهو تقدم يمكن أن يوفر استغلالا أمثل للمهارات الفكرية في تربية الشخصية الإسلامية العربية المعاصرة. ومن التجارب العملية في هذا المجال تجربة دولة من دول العالم الثالث هي ڤنزويلا -في

أمريكا اللاتينية- التي باشرت في بداية الثمانينيات مشروعا لتعليم التفكير -باعتباره مهارة من المهارات- للجميع، مستفيدة من أفكار وتجارب د. إدوار دي بونو (3) الذي يكرس حياته لدراسة مختلف الجوانب المتعلقة بالتفكير.

وهذا القصور في الاستفادة من العلوم الإنسانية في إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية يجعل أغلب الكتابات التربوية الإسلامية المعاصرة تعتمد على التأملات والأفكار التجريدية، أو الملاحظة المباشرة والتجربة الشخصية للمؤلف. كما يؤدي ذلك القصور إلى بقاء هذه الكتابات أحيانا أسيرة لفهم سطحي لمصادر ومفاهيم التربية الإسلامية. ويعبر د. عبد الحميد أبو سليمان عن أحد مظاهر هذه الأزمة قائلا:

"إن أسلوب الخطاب الذي وجهه القرآن الكريم من خلال الرسول صلى الله عليه وسلم إلى قبائل العرب ورجالات قريش أمثال أبي لهب وأبي جهل هو الغالب على أسلوب الخطاب الذي ما زال الكثير من المربين المسلمين يوجهونه إلى الناس كافة لأغراض الوعظ والتربية، دون تفرقة تذكر بين أحوال المخاطبين حتى في خطاب الناشئة من أبناء المسلمين بغرض التربية والتعليم الإسلامي دون وعي منهم، رغم اختلاف حاجة الصغير وتكوينه، والمراحل التي يمر بها بناؤه وتكوينه النفسي والذهني عن حاجة اليافع والبالغ مبلغ الرجال والنساء" (4). ويعزو د. أبو سليمان هذا القصور إلى غياب الدراسات المنهجية العلمية في ميدان العلوم السلوكية، والنقص في المعالجة العلمية المنظمة لمجال التربية الإسلامية (5).

إلا أن الاستفادة من العلوم الإنسانية تقتضي أيضا تحريرها من خلفيات التصور الغربي للإنسان، ومن الأوضاع النفسية والاجتماعية التي تتطور فيها الدراسات الإنسانية في الغرب. فنظريات الشخصية ونظريات الصحة النفسية وغيرها من النظريات التي لها صلة بموضوعنا تهيمن عليها -كغيرها من النظريات في الغرب- تصورات تناقض طبيعة الإنسان الأصلية كما جاء بها الوحي. فنظرية التحليل النفسي الفرويدية مثلا لا تعترف سوى بالجسم والنفس كمكونين للشخصية مهملة الروح، كما تؤمن هذه النظرية بأصالة الشر في الإنسان وحتمية صراع رغباته مع قيم المجتمع (6).

والمدرسة السلوكية ترى أن المجتمع يشكل الفرد ويصوغه كما يشاء. ولذلك فالشخص السوي هو الذي يتوافق مع نفسه ومجتمعه، وبذلك تقرر هذه المدرسة مضمونا سلبيا لمفهوم التوافق (7)، وهكذا... وبجانب هذا الجهد الهائل في الجانب النظري كي نتقدم في التوجيه الإسلامي للعلوم الإنسانية، فإن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مطالب أيضا بتطوير نماذج ومعايير للبحث الميداني في القضايا المتعلقة بالشخصية. فالبحث الميداني دعامة رئيسية للبحث النظري في معرفة الواقع، وفي اختبار الفرضيات النظرية، فضلا عن أهميته في تأكيد تفوق المشروع الإسلامي في بناء الشخصية بصفة عامة، وفي إعادة تشكيل الشخصية العربية بصفة خاصة (8).

٣- نقص الدراسات العلمية لمصادر التربية الإسلامية الأساسية وللتراث التربوي الإسلامي في مجال تكوين الشخصية الإسلامية:

إن مشروع إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية ما هو إلا استمرار لرسالة الإسلام ذاتها، بل لرسالة الأديان كلها، في صياغة الشخصية الإنسانية وفق توجيهات الوحي. ورغم ضخامة هذا المشروع الحضاري فإنه لا يوجد -حسب علمي- مشروع علمي متكامل لدراسة شمولية تؤصل لتشكيل الشخصية الإسلامية نظرية ومنهجا ووسائل، بحيث تنكب الدراسات والبحوث على هذه العناصر في القرآن والسنة، والسيرة، والتفاسير، والشروح التي خدمت هذه الأصول، حتى يكون لدينا دليل عمل شرعي لهذا المشروع الحضاري، ثم تتلو هذه الخطوة خطوة ثانية تعكف على التراث الإسلامي التربوي في مختلف مصادره ومراحله التاريخية لتصل الأمة عموما ومربوها على الخصوص إلى مجموعة من النتائج قد يحصل الاتفاق على بعضها ويبقى البعض الآخر محل اختلافات وتعدد أو تناقض في الآراء.

والصنف الأول من النتائج سيرسي فكرنا التربوي على أساس متين، وسيحميه من التأثيرات الثقافية والاجتماعية والسياسية السلبية التي تكتنف كل فكر بشري في مراحل المخاض العسيرة. أما الصنف الثاني من النتائج فهي قضايا يفتح فيها المجال للنقاش العلمي المتواصل، ويستفاد فيها من البحوث النظرية ومن التجارب الإنسانية المعاصرة.

كما يحتاج التراث التربوي الإسلامي الذي تغترف منه الكتابات الإسلامية المعاصرة بنسب متفاوتة إلى دراسات تحليلية تقييمية من زوايا مختلفة، لكي نخلصه من الشوائب الكثيرة التي علقت به بالتدريج حتى استحال في العصور المتأخرة إلى مرتع للمفاهيم المشوهة التي تعطل فاعلية الإنسان وتشل طاقاته. فعقيدة القضاء والقدر استحالت إلى جبرية

مثبطة؛ والصبر أصبح رضى بالظلم والهوان، والزهد تحول إلى عزوف عن العمل والانتاج، والتوكل صار تبريرا للعجز والكسل. فلابد من نقد هذه المفاهيم المشوهة المسؤولة إلى حد كبير عن واقع الشخصية الإسلامية المعاصرة، في ضوء استقراء معاني النصوص الشرعية ومقاصدها، بالإضافة إلى بث المفاهيم الصحيحة وتوضيحها وتقريبها إلى فهم مختلف المستويات التعليمية بشتى الوسائل والأساليب التربوية المباشرة منها وغير المباشرة.

٤- عدم الاهتمام بتقييم الجهود التربوية الإسلامية التطبيقية في إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية المعاصرة:

بدأت بعض الاتجاهات الإسلامية في ربوع العالم العربي والإسلامي تجربة تربية أعضائها والمتعاطفين معها منذ أكثر من نصف قرن. واختلف الكسب التربوي لهذه الاتجاهات باختلاف مناهج التربية والتكوين عندها. ولقد حقق بعضها انتشارا شعبيا واسعا واستقطب عددا هاما من الأطر والكفاءات العليا في المجتمع؛ بل وصل إلى تسيير شؤون الدولة. أما بعض الاتجاهات فهي تعاني من تآكل وانحسار مستمر. لكن لا هذه ولا تلك جشمت نفسها عناء القيام بمراجعة تقييمية شاملة لتجربتها التربوية في ضوء مقاصد الإسلام وتحولات المجتمع وحاجاته، مع تعميم ما يمكن تعميمه من هذا التقييم ليكون مصدر عبرة وخبرة ثمينتين للمنظرين والممارسين التربويين الإسلاميين؛ فيتجنبوا الأخطاء ويراجعوا التصورات ويجددوا الأساليب والوسائل ويدققوا في تحديد الأهداف.

وظاهرة قلة الاهتمام بالتقييم المذكور قد يعذر فيها الفكر التربوي الإسلامي العربي المعاصر نسبيا حينما يتعلق الأمر باتجاهات لا تتحدث بما فيه الكفاية عن العناصر المكونة لرؤيتها ولممارساتها في حقل التربية. ولكن هذه الظاهرة تفقد مبرراتها حينما نكون إزاء اتجاهات ذات تاريخ عريق وامتداد عالمي ووثائق تربوية مكتوبة.

وإذا كانت أمثال هذه الكتابات الوصفية التحليلية ضرورية لتوضيح عناصر الرؤية التربوية عند الاتجاهات الإسلامية المختلفة، فإن هذه الكتابات ستظل محدودة الفائدة ولن تسدي خدمة بناءة للتنظير والممارسة التربويين الإسلاميين، ما لم تتلها دراسات تقييمية تكشف مكامن القوة والضعف في تلك التجارب التربوية التي هي أحوج ما تكون إلى التقويم باعتبار واقع الشخصية التي تقوم بتشكيلها؛ وهي عموما شخصية لا تعكس الطموح والغايات المسطرة. كما أن تلك الدراسات التقييمية من شأنها أن تساعد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر على تجاوز حالة اجترار مقولاته العامة التجريدية، وتطوير أفكاره بحكم الاحتكاك بتجارب واقعية ثمرات تربيتها بادية للعيان.

٥- ندرة المشاريع المتكاملة لإعادة تشكيل الشخصية الإسلامية:

لقد كان من نتائج الثغرات السابق ذكرها في الفكر التربوي الإسلامي العربي المعاصر أن المشاريع المتكاملة لإعادة تشكيل الشخصية الإسلامية هي لحد الآن نادرة. فلا نكاد نجد في معظم ما يكتب في هذا الموضوع دراسة علمية مؤصلة لمكونات الشخصية، مع منهج لتنمية هذه المكونات وفق غايات التربية الإسلامية، ووسائل متنوعة ومناسبة لتطبيق المنهج وتحقيق الغايات. ولا تنم معظم الممارسات التربوية الإسلامية عن وجود هذا المشروع، فكتاباتنا ومؤسساتنا: "تحدث الناشئة والأتباع عن "المثل الأعلى" الذي يحتاجه الأبناء المعاصرون والمستقبليون. وهي تشحنهم -نظريا- بصور المثالية والتضحية، ثم تطرحهم إلى المجتمعات التي تحول بينهم وبين ممارسة ما تلقوه نظريا وتجابههم بالاستنكار والمعارضة، وتكون النتيجة انفجارات تتمثل في أشكال من التطرف والتزمت أو التحلل والمروق" (9).

لكن يلاحظ نوع من التطور الإيجابي في الكتابات التي تناولت موضوع إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية بالبحث في السنين الأخيرة. فكتاب "حول إعادة تشكيل العقل المسلم" رغم أن عماد الدين خليل لم يهدف فيه إلى تقديم مشروع متكامل لإعادة تشكيل الشخصية الإسلامية بكل مكوناتها إلا أنه وفق في إبراز المنهج الذي تشكل وفقه العقل المسلم وهو منهج قائم على الرؤية السببية والقانونية التاريخية والبحث الحسي التجريبي. أما بقية الكتاب فقد خصص للحديث عن أثر ذلك المنهج في عطاء المسلمين العلمي والحضاري، وعن الهيكل الحضاري للرؤية الإسلامية، وعن الملامح الأساسية للفعل الحضاري الإسلامي. ويختم الكتاب ببيان أهمية التغيير والإعداد الذاتيين لاكتساب تكنولوجيا إسلامية. والكتاب عموما تأملات فكرية في قضايا تشكيل العقل المسلم كما توحي بذلك أول كلمة في العنوان "حول..." لكنه حلقة ضرورية في سلسلة كتابات يحتاجها فكرنا التربوي كي تثير

الأسئلة، وتدفع إلى التفكير، وتحفز على الإجابات والتنظيرات في موضوع إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية. وتجدر الإشارة إلى أن دعائم منهج تشكيل العقل المسلم الواردة في الكتاب المذكور سنجدها حاضرة أيضا في الأنموذج الثاني من الكتابات في موضوعنا هذا وهو كتاب "مقومات الشخصية المسلمة" للدكتور ماجد عرسان الكيلاني (10).

هذا الكتاب يمكن اعتباره -بدون مبالغة- طفرة نوعية في موضوعه. فما يطرحه د. ماجد عرسان الكيلاني هو محاولة موفقة لإرساء دعائم مشروع علمي متكامل في تشكيل الشخصية الإسلامية المعاصرة. فهو يحدد مكونات الشخصية الإسلامية في معادلات مضبوطة، ثم يحلل منهج إحكام تربيتها وتنميتها موضحا سنن نجاح تلك التنمية، وسنن إخفاقها، والظروف المساعدة على وقوع كل من النتيجتين. كما يقيم الكتاب الوضع الحالي لتربية ومكونات الشخصية في كل من البلدان الإسلامية والغربية. ولا يغفل الكتاب اقتراح وسائل لتحقيق ما يقدمه من تصورات نظرية وهي وسائل ضرورية حبذا لو حظيت من الكاتب بالمزيد من التفصيل والتفريع.

وتجدر الإشارة إلى أن المؤلف اعتنى في معظم عناصر الكتاب بالتأصيل الشرعي للمفاهيم والأفكار التي يتبناها بالإضافة إلى احترام قواعد الكتابة العلمية كتحديد المصطلحات، وتحري الأحاديث الصحاح، بالإضافة إلى الاطلاع على الثقافة الغربية التي يوظفها لخدمة التربية الإسلامية معتمدا على رؤية إسلامية ناضجة لعلاقات الإنسان بالوجود كله ولمنهج الوصول إلى معرفة تلك العلاقات، وللمعايير التي تحكمها، وهي رؤية ضمنها كتابه "فلسفة التربية الإسلامية".

إن كتاب "مقومات الشخصية المسلمة" - مع بقية مؤلفات د. الكيلاني- يعد في نظري مكسبا كبيرا لمشروع إعادة تشكيل الشخصية الإسلامية. ولذلك ينبغي أن يحظى من الفكر التربوي العربي الإسلامي بالنقد والتقييم اللازمين، مع العمل على توفير الوسائل التي اقترحها الكاتب لتحقيق المشروع وإغنائها بالإضافات والتقييم. فالتجريب والتطبيق -كما يؤكد المؤلف نفسه- من العناصر الأساسية في التنظير والتطوير والمراجعة والتجديد للعملية التربوية. وهي حقيقة يشهد لها التاريخ (11). وهذه العناية نفسها لابد أن تشمل أيضا كتابه "إخراج الأمة المسلمة..." على أن تصاغ الأطروحات النظرية والوسائل العملية الواردة في الكتابين بالإضافة إلى مجمل المساهمات الجادة في الموضوع صياغة استراتيجية بما يتضمنه هذا النوع من الصياغة من شمول في الرؤية ينسق بين جهود كل الهيآت والمؤسسات، وتحديد للاهداف بمستوياتها المتعددة. وقابلية للتعديل وفق احتمالات المستقبل...

الهوامش :

١- انظر مثلا تأكيد د. مصطفى حجازي على الحاجة إلى البحوث النظرية والميدانية عن بنية شخصية الإنسان العربي وديناميتها في كتابه : التخلف الاجتماعي... بطريقة مباشرة في ص ٢٣٧ وغير مباشرة في ص ٩ - ١٠.

وانظر أيضا في موضوع معرفه كيف تتم تنشئة الطفل العربي ملاحظة د. سعد الدين إبراهيم حول سيادة التعميمات المتضاربة، وقلة الدراسات الدقيقة والمقارنة : الأسرة والمجتمع والإبداع... ص ١٨٤ - ١٨٥.

٢- من الدراسات الجادة التي استهدفت بناء مقياس علمي لمعرفة حضور الإسلام في جانب من جوانب الشخصية العربية حاليا تلك الدراسة التي صممت مقياسا للقيم الاجتماعية الإسلامية عند الراشدين بحيث يمكن هذا المقياس من معرفة مقدار تشبع الشخص نظريا بالقيم الاجتماعية الإسلامية. انظر : بناء مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام : د. عبد الرحمان صالح عبد الله واخرون. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، م ٦، ع ٣، ١٩٩١ ص ١٠٧ - ١٣٢.

٣- إدوار دي بونو Eduard de Bono طبيب حاصل على الدكتوراه في الفلسفة، مهتم بعلم النفس. يعمل مديرا لمؤسسة البحث المعرفي في جامعة كيمبردج ببريطانيا ومديرا كذلك لمركز تعليم التفكير فيها. حاضر في موضوع تعليم التفكير في جامعات دولية كثيرة ولديه برنامج لتعليم التفكير سماه CORT انظر كتابه؛ تعليم التفكير ترجمة د. عادل عبد الكريم ياسين وآخرون ص ١١-١٢.

٤- أزمة العقل المسلم، ص ١٩١.

٥- المرجع نفسه، ص ١٩٠ - ١٩١.

٦- انظر : تعريفات الصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس : د. كمال ابراهيم مرسي، في المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، ج ٣، ص ٢١٨ - ٢٢٠.

٧- انظر المرجع نفسه، ص ٢٢٢.

٨- من الدراسات الجادة في هذا الاتجاه الدراسة الميدانية التي قام بها د. حامد أحمد بدر لتأكيد أن هناك حاجة من دوافع السلوك أغفلتها النظريات المختلفة للدوافع وهي حاجة الإيمان، فضلا عن اختلاف المفهوم الإسلامي لبقية الحاجات عن المفهوم الغربي لها. انظر : دور الدين الإسلامي في نظام دوافع وحوافز العمل لأعضاء هيئة التدريس بجامعتي

دولة الكويت والأردن، مجلة العلوم الاجتماعية - م ١٣ العدد ٤، شتاء ١٩٨٥، ص ٢٩١ - ٣٢٨.

٩- فلسفة التربية الإسلامية : د. ماجد عرسان الكيلاني، ص ١١٥.

١٠- سبق لمجلة "الهدى" أن نشرت لهذا الكاتب العرض الذي قدمه في المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي في السودان، وعنوان العرض "فلسفة التربية الإسلامية" انظر "الهدى" ع ٢١، جمادى الأولى ١٤١٠هـ/دجنبر ١٩٨٩م. ص ١٤ - ٢٤.

١١- مقومات الشخصية المسلمة، ص ١٥٣.

مراجع الموضوع

١- أزمة العقل المسلم : عبد الحميد أبو سلميان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن (ڤيرجينيا). سلسلة المنهجية الإسلامية (١). ط. الأولى : ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

٢- الأسرة والمجتمع والإبداع : سعد الدين إبراهيم - في ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت ط. الأولى : ١٩٨٥.

٣- بناء مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام : عبد الرحمان صالح عبد الله وآخرون. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات (مجلة علمية محكمة تصدر عن جامعة مؤتة بالأردن المجلد ٦ ع ٣ ،١٩٩١.

٤- التخلف الاجتماعي : مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور : مصطفى حجازي. معهد الإنماء العربي، بيروت، سلسلة الدراسات الإنسانية ط. الثانية : ١٩٨٠.

٥- تعريفات الصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس : كمال إبراهيم مرسي. في أعمال مؤتمر "المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية" ج : ٣ (منهجية العلوم التربوية والنفسية). المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط. الأولى : ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

٦- تعليم التفكير : إدوارد دي بونو ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرين مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر، سلسلة الكتب المترجمة ط. الأولى : ١٩٨٩.

٧- دور الدين الإسلامي في نظام دوافع وحوافز العمل لأعضاء هيئة التدريس بجامعتي الكويت والأردن : دراسة علمية تطبيقية مقارنة. حامد أحمد بدر. مجلة العلوم الاجتماعية (فصلية أكاديمية تصدرها جامعة الكويت)، المجلد ١٣ ع ٤ : شتاء ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م.

٨- فلسفة التربية الإسلامية : ماجد عرسان الكيلاني. مكتبة هادي: مكة المكرمة. سلسلة أصول التربية الإسلامية (١) ط. الثانية : مزيدة ومنقحة. ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م.

٩- مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح : ماجد عرسان الكيلاني. سلسلة كتاب الأمة (فصلية تصدر عن مركز البحوث والمعلومات برئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية في دولة قطر). ع ٢٩ : شوال ١٤١١هـ.

- عن حذيفة بن اليمان عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "تكون النبوة فيكم ما شاء الله أن تكون ثم يرفعها إذا شاء أن يرفعها، ثم تكون خلافة على منهاج النبوة، فتكون ما شاء الله أن تكون، ثم يرفعها إذا شاء أن يرفعها، ثم تكون ملكاً عاضاً، فتكون ما شاء الله أن تكون، ثم يرفعها إذا شاء أن يرفعها، ثم تكون ملكاً جَبريا، فتكون ما شاء الله أن تكون، ثم يرفعها إذا شاء أن يرفعها، ثم تكون خلافة على منهاج النبوة" ثم سكت. (رواه أحمد : ٢٧٣/٤، ورجاله ثقات).

- عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : "تقاتلكم اليهود، فتسلطون عليهم، ثم يقول الحجر : يا مسلم، هذا يهودي ورائي، فاقتله" (متفق عليه).

ومثله ما رواه أبو هريرة مرفوعا : "لا تقوم الساعة حتى يقاتل المسلمون اليهود، فيقتلهم المسلمون، حتى يختبئ اليهودي من وراء الحجر والشجر، فيقول الحجر أو الشجر : يا مسلم، يا عبد الله، هذا يهودي خلفي، فتعال فاقتله" (رواه مسلم).

- عن معاوية عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "لا تزال طائفة من أمتي قائمة بأمر الله، لا يضرهم من خذلهم ولا من خالفهم، حتى يأتي أمر الله، وهم ظاهرون على الناس" (رواه أحمد والشيخان).

النهج التربوي عند ابن سحنون من خلال "آداب المعلمين"

الأستاذ محمد كيزي

الأستاذ محمد اليوبي

تمهيد

سنحاول في هذا البحث المتواضع -إن شاء الله تعالى- أن نرفع الستار ونميط اللثام عن شخصية لها مكانتها التاريخية والعلمية والاجتماعية.. لكونها استطاعت في لحظة مبكرة من تاريخنا الإسلامي أن تقيم حواراً تنظيريا وإجرائيا (بالقياس إلى اللحظة التاريخية..) بين الفكر التربوي التعليمي من جهة؛ وبين الفكر الفقهي (المالكي) من جهة ثانية.

من هذا المنطلق؛ سنحاول أن نقيم تواصلا تربويا بين هذا المفكر العربي المسلم وبين زمانه (ق ٣هـ) وبين عصرنا في ضوء ما تسمح به شروط هذه القراءة.

- المرجعية :

كتاب أو رسالة (1) "آداب المعلمين" عبارة عن مخطوط يقع في أربع وستين صفحة. قام بتحقيقه الأستاذ حسن حسني عبد الوهاب. وطبع بتونس بتاريخ 1348 هجرية وهي طبعة عتيقة وغير متداولة في كثير من الأبحاث التربوية.

أما النسخة التي اعتمدناها -هنا- فهي التي أشرف على نشرها الدكتور أحمد فؤاد الأهواني في كتاب التربية في الإسلام سنة 1968 دار المعارف بمصر، حيث يعتمد في هذا الكتاب على النسخة المخطوطة التي حققها الأستاذ حسني عبد الوهاب، بالإضافة إلى مخطوطتين إحداهما من الخزانة العامة بالرباط؛ والأخرى من تونس.

ويبدو أن الدكتور الأهواني، لم يأل جهدا في سبيل أن يخرج لنا نسخة منقحة، مضبوطة كما أنه لم يبخل في هذا البحث بتعليقاته المقارنة التي استطاعت أن تميز عمله عن الأعمال التي سبقته..

- أهمية الموضوع :

بالرغم من أن موضوع البحث لا يبدو برّاقا بما فيه الكفاية؛ فإن أهميته لا يمكن إلا أن تشكل إحدى المؤشرات الحافزة التي كانت كامنة وراء اختيارنا هذا..

ويكفي دليلا على ذلك أن نزعم مع الزاعمين بأن ابن سحنون يعتبر أول مفكر إسلامي قام بصياغة نظرية تقوم على طريقة مقننة، وتخضع لشروط دقيقة ومنظمة تعمل على تكييف الفقه وفق المتطلبات التربوية التي كانت تلح في عصره (2). وهكذا يعتبر الدكتور عبده الأمير شمس الدين ابن سحنون والقابسي "اقدم مفكرين في التربويات العربية الإسلامية" (3).

- أهداف البحث :

نستطيع أن نجمل الأهداف المتوخاة من هذا المقال فيما يلي:

١- محاولة التعريف بابن سحنون وطموحه التربوي من خلال ما يقدم لنا من نظريات لا تخلو من أهمية.

٢- محاولة الربط بين هذه النظريات والعصر الذي أنبتها.

٣- العمل على إبراز دور الدين الإسلامي ووظيفته في التربية الإسلامية وطموحاته لجعل هذه التوجهات منطبعة بطابع الإنسانية والشمولية، من خلال رسالة ابن سحنون طبعا...

٤- إبراز دور هذه النظريات في بلورة تفكير تربوي إسلامي منظم فيما بعد (على يد القابسي خصوصا).

---

(1) استخدم الكتاب المسلمون (كتاب) و(رسالة) حيث يقوم هذان المصطلحان بتأدية نفس المعنى ولهذا نرى مجموعة من الكتب الأدبية والفقهية تحمل اسم (رسالة) أي كتاب كرسالة الغفران ورسالة إخوان الصفا... الخ.

(2) د. عبده الأمير شمس الدين : «التربية عند ابن سحنون والقابسي». مجلة الفكر العربي ع 21 ص 87.

(3) المرجع السابق

٥- محاولة ربط هذه المعطيات، بالتربية الإسلامية في وضعها الآتي..

٦- فتح وفسح المجال لأهداف إجرائية آفاقية مفتوحة تنبثق من الأسئلة الجدية التي قد يثيرها البحث.

- الإشكال :

عندما نقرأ مشروع ابن سحنون التربوي ورسالة آداب المعلمين، فإن أبرز إشكال تنبلج عنه هذه القراءة هو :

هل يمكن اعتبار "آداب المعلمين" لابن سحنون مشروعا تربويا، يعكس الوضعية التعليمية التي كانت سائدة في عصره؟ وهل يمكن القول إن ثمة آثارا وانعكاسات لهذا المشروع على التجربة التربوية الإسلامية الراهنة؟؟...

- الفرضيات :

ومن هذا الإشكال المركب من تساؤلين نستطيع أن نفترض :

١- "آداب المعلمين" يستجيب لهموم ومشكلات الفرد والجماعة في القرن الثالث الهجري على الخصوص، ويعكس هذه الهموم والمشكلات..

٢- إن "ابن سحنون" يقدم لنا من خلال هذا الكتاب فهما متميزا يؤكد على العلاقة الوطيدة والتفاعلية -كما يراها- بين الدين والتربية.

٣- هذه الآراء -النظريات قد تم استثمارها، وبلورتها في مراحل لاحقة لمرحلة ابن سحنون..

- ابن سحنون الفقيه والمعلم

لكن من هو ابن سحنون؟ ما هو نهجه التربوي؟ إلى أي حد يسير هذا النهج في الخط الفقهي؟..

هذه التساؤلات وغيرها، هي ما سنحاول أن نتطرق إليه في الفقرات الآتية...

قبل إظهار النهج التربوي عند ابن سحنون ومناقشته لاستخلاص مكتسباته ونظرياته التربوية، ينبغي التعريج على جانب يساعدنا على فهم هذه النظريات ومحاولة تأطيرها، وذلك بمعرفة من هو الرجل، وما هو الفضاء الزماني والمكاني الذي ساهم في إرصان هذا المولود الجديد الذي يعتبر بداية

(4) "الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب" ابن فرحون ص 124.

مرجعية في الكتابات التربوية الإسلامية العربية اللاحقة.

ابن سحنون الفقيه التربوي والمربي الفقيه (202-265 هـ) تفقه على أبيه. ولعل الأب هذا هو المؤلف للنظرية الفقهية التربوية التي سندرسها (4) تحت عنوان "آداب المعلمين- نشرة الأهواني". رحل ابن سحنون إلى المشرق قصد طلب العلم كغيره من العلماء، وإغناء الذات بالتجربة والمعرفة. فنحن مع ابن سحنون في القرن الثالث الهجري، زمن الصراع على مستويات عدة، سياسيا ومذهبيا. وكون ابن سحنون مالكي المذهب، فقد عرفت المدرسة المالكية في هذه الفترة صراعاً مع الشيعة والحنفية في الغرب الإسلامي (5)، فكان لزاما على أتباعها أن يجاهدوا في سبيل إرساء قواعد المدرسة رغم المحنة التي تعرضوا لها قتلا وحبساً ونفيا (6).

وقراءة عمل ابن سحنون في إطار هذه الظروف تجعلنا نفهم لماذا مال الفقيه إلى تكرار ذات مالك، وإلى الكتابة في مجال التربية قصد التحكم أكثر في فلسفة الدولة وايديولوجيتها، وتأطير الإنسان حسب ما رسمه فقهاء العصر. لذلك يجسد هذا العمل كما سنرى بواكير الردود الموسعة المكرسة على مشكلات العصر التعليمية، ومذهباً يمثل الاستجابة لمثيرات عملية وتقنية تعكس الوعي التربوي، وتستبق احتمالات مستقبلية، وتصور بالتالي ما يوجد، وتتطلع إلى ما يجب، كما تقدم حلولا لما تتوقعه قادما ومستقبلاً.

وقبل متابعة ابن سحنون الفقيه المالكي في نهجه التربوي، نرى أنه من الواجب التطرق الى مجموعة من المصطلحات التي وردت في الرسالة ومحاولة تقريبها للفهم كما كانت متداولة. وهي كثيرة تصادفنا في القراءة ومنها على الخصوص والتي لها علاقة بالحقل التي تربوي :

- التأديب : أدَبَ يؤدّب علّم فالتأديب هو التعليم. ويقال: «يأدبُ الناس الى المحامد وينهاهم عن المقابح» (7) يأدب الناس تعني، مجازياً، إطعامهم أكلا جيداً وإبعاد الأكل الضار عنهم. وهكذا يكون التأديب تغذية المرء بالمنافع، وتجنيبه المسيئات والرذائل.

- التعليم : علم الشيء يعني عرفه (8). والتعليم يكون

(5) البيان المعرب. المراكشي ج 1 ص : 150 فما بعدها.

(6) نفس المرجع.

(7) لسان العرب. ابن منظور. بيروت 1968 ج 1 ص : 206.

(8) ابن منظور. ويعرفه الجرجاني «حصول صورة الشيء في العقل» ص : 67.

إذن إيصال العلم والمعرفة. ويكتسب هذا المصطلح في التجربة الاصلية للفكر العربي مظهرين السلوك والعمل، العمل والقول، دون انفصال أو تفويق جانب على جانب.

- الخط والكتابة : تعلم الخط أي الكتابة، هي الجانب اللامنفصل لعملية التربية والتأديب. فالقراءة لا تبلغ معناها ولا تكون هي ذاتها إن لم تكن ايضاً كتابة، أن تتعلم الخط أو ان تفك الكلمة والحرف، يعني أن تلج عالم المجهول. ومن ثم أن تملك القدرة على تلك القوى المجهولة. والقلم هو أكثر الادوات كتابة. بل شكل القلم لحظات ارتباط الوحي بالارض «علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم» (العلق 4-5). فالخط مرتبط بالكتاب والدين وهو أداة كذلك للجمال والخلود.

ويكفينا ذلك من دوحة المصطلحات التربوية التي تساعدنا على فهم النظريات المالكية التربوية.

النهج التربوي عند ابن سحنون

يتوزع منهاج ابن سحنون التربوي في كتابه "آداب المعلمين" على العناوين التالية :

١- ما جاء في تعليم القرآن الكريم.

٢- ما جاء في العدل بين الصبيان.

٣- باب ما يكره محوه من ذكر الله تعالى، وما ينبغي أن يفعل من ذلك.

٤- ما جاء في الأدب وما يجوز من ذلك وما لا يجوز.

٥- ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم.

٦- ما جاء في القضاء بعطية العيد.

٧- ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان.

٨- ما جاء في إجارة المعلم ومتى تجب.

٩- ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه وما شابهها.

والملاحظ أن هذا المنهاج مشتت بين هذه العناوين مما يوحي أن غالبيته إجابات عن أسئلة كانت تطرح على ابن سحنون، واستدراكات يشير إليها مستبقا التساؤل عنها.

وفي سبيل جعل المنهاج أقرب إلى التناول، في وحدة متقاربة العناصر، يسهل مناقشتها وتحليلها يمكننا تبويب الموضوعات التربوية التي عالجها ابن سحنون على الشكل التالي :

الفصل الاول : المنهاج الدراسي وطريقة التدريس

١- مواد التدريس وتصنيفها

٢- طريقة التدريس

الفصل الثاني : معلم الكتاب

١- شخصية المعلم

٢- واجبات المعلم

٣- علاقته بالأهل

الفصل الثالث : مشاكل مرتبطة بالتعليم

١- التأديب

٢- الإجارة

٣- العطلة المدرسية

الفصل الرابع : خلاصة

الفصل الاول :

المنهاج الدراسي وطريقة التدريس

١- المنهاج الدراسي :

يتكلم ابن سحنون طويلا، بالنسبة لحجم رسالته (9)، عن فضل العلم وأهله. وهكذا يذكر بعض الأحاديث النبوية التي تشيد بطبيعة العلم وتأثيره، وتشجع على تعلم القرآن وتعليمه يعني باسناد الاحاديث المذكورة، مشددا بصورة خاصة على أن "أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه" (ص 353) ويريد بهذا أن يتمركز حول هذا الحديث ويجعله منطلقا وغاية متقيداً بالشرع وحده، يجيز ما يجيزه النقل. لذا نراه في منهجه التعليمي من حيث الاسلوب أو في مواضع الدراسة لا يتجاوز النقلي والشائع في عصره "فالتنشئة الدينية هي الأساس في عمارة العملية التربوية السحنونية، وذاك ظاهرة تاريخية أفرزها المجتمع آنذاك في حلوله لمشكلاته التعلمية» (10).

ومن خلال المؤلف يمكن القول إن ابن سحنون كان ينظر إلى مواد التدريس حسب حاجيات المجتمع والتي تساهم في بناء الفرد المسلم، المدافع عن العقيدة والمتمسك بمذهب مالك وهكذا يقسم هذه المواد الى ثلاثة أصناف.

١-١- مواد إلزامية : ويتصدر القرآن الكريم هذه المواد

(9) أرقام الصفحات التي يعثر عليها القارئ داخل بقية هذا البحث تحيل على مكان النصوص المستشهد بها في رسالة "آداب المعلمين" التي حققها الأهواني.

(10) التربية وعلم نفس الولد في الذات العربية. علي زيعور، دار الأندلس، 1985.

مستشهدا على ضرورة تعلمه وتعليمه بقوله تعالى «وأورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا» (فاطر 12) ثم باحاديث نبوية بلغت اثنا عشر حديثا حيث يبين من خلال هذه النصوص ما لتعليم القرآن وتعلمه من أهمية دينية كبيرة عند الكبار والصغار، وأصبح ذلك تقليدا راسخاً في المغرب وفي البلاد الاسلمية عموماً.

ويلحق بتعليم القرآن : إعراب القرآن، والشكل، والهجاء والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيف والترتيل. تلك هي إذن المواد التدريسية التي يجب على المعلم تلقينها للصبيان أو هي "البرنامج المقرر" بحسب الاصطلاح الحديث.

وبما أن ابن سحنون مالكي المذهب فإنه يحبذ قراءة أهل المدينة "قراءة نافع" وإذا أخل المعلم بهذا يكون قد أخل بواجب ديني، لان لقراءة القرآن أصولا يجب اتباعها، فيكره الغناء والالحان.

يدخل ابن سحنون ضمن هذا القسم أركان الإسلام وخاصة الصلاة وشروطها "الوضوء والصلاة لأن ذلك من أركان دينهم».

١-٢- *مواد اختيارية*

وتشمل هذه المواد :

- الحساب وليس ذلك بلازم له إلا ان يشترط ذلك عليه.
- الشعر والغريب، والعربية وقواعدها.

هذه المواد لا تعتبر واجباً، حيث يترك فيها الحرية للمعلم، فهي من باب الاستحسان مادام الأهل لم يشترطوا على المعلم تعليمها لصبيانهم. ويكون المعلم متطوعا في حال تعليمهم إياها، إضافة للى ذلك "لابأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا» و«الشعر مما لا يكون فيه فحش» وسوف تتطور فيما بعد النظرة إلى هذه المواد، فتغدو أساساً في البرامج التعليمية وتساهم في ازدهار الحركة الفكرية، ويقظة الفكر في شمال افريقيا.

١-٣- *ممارسات أخرى* : إضافة إلى المواد التدريسية السابقة الذكر، يحمل المشروع السحنوني تعليمات وتوجيهات للمعلم تجعل برنامجه باهظاً، تتمثل في تعليمه انواع الدعاء، وذلك من أجل التقرب الى الله، وتعريفه بعظمته وجلالته. ولا ينسى ابن سحنون في برنامجه وجوب تعليم الصبي الأدب، والمقصود به هنا السلوكات الصحيحة، وحسن معاملة الناس وقواعد التصرف اللائق في مختلف مناحي النشاطات وهذا واجب لله تعليمه، لأن على المعلم إزاد المتعلمين "النصيحة وحفظهم ورعايتهم» (ص 360) فالبرنامج السحنوني يثير مجموعة من التساؤلات والملاحظات والتي يمكن إدراجها في النقاط التالية :

١- تقسيمه للمواد من ضرورية إلى اختيارية يعكس موقف فقهاء المالكية من منع تسرب العلوم العقلية (الرأي القياس الحساب) إلى الساحة التعليمية وخصوصا إذا تذكرنا صراعهم مع الشيعة والحنفية، وبالتالي فهذا التقسيم ليس في مصلحة الصبي، حين لا يوافق أهله لسبب من الأسباب على تعليمه المواد الاختيارية، والتي تتضمن مادة الحساب «فيخسر الصبي مادة أساسية، تدخل في جميع مناحي الحياة» (11)

٢- الذي يلفت النظر في هذا المقرر : إدراج مادة الخطابة، وهي تعليم الصبيان فن الإلقاء. وقد ادخلت هذه المادة حديثا في المنهاج المدرسي، لما لها من دور في تنمية الذوق الأدبي وتوسيع الخيال وإثارة الوجدان، بعباراتها الأدبية وصورها الخيالية الممتعة، فضلا عن الإثراء اللغوي والفكري، وإنماء شخصية الطالب للمثول أمام المخاطبين» (12)

٣- إن ابن سحنون يعرفنا على أدوات الكتابة وطرائق محو الألواح، والمعاقبة (السوط، الدرة، الفلقة) لكن المشكلة الرئيسية عنده تدور حول تنظيم العلائق بين الأهل والمعلم.

إن الفقيه ابن سحنون عندما يشرع لضبط العلاقة وحفظها من التجاوز، يجعل ولي أمر التلميذ طرفاً في العلاقة، حيث يدخل السمة الاجتماعية التربوية مشاركاً بذلك مع المعلم في كيفية تأديب ولده وتربيته. وفي غالب الأحيان يضع الأب للمعلم الخطوط العامة في طريقة تعليم ولده وتهذيبه والمواد التي يفضل أن يدرسه إياها. وقد أوصى سحنون معلم ابنه محمد حين دفعه إليه، بقوله «لا تؤدبه إلا بالمدح، ولطف الكلام، ليس هو ممن يؤدب بالضرب والتعنيف»(13)

٢- طريقة التدريس

عرض ابن سحنون في الرسالة مجموعة من الآراء المقترحة على المعلم والتي تمثل طريقة تعليمية استقر عليها النهج التربوي بالقيروان ولا نقصد من كلمة طريقة ما تعنيه من

(11) المذهب التربوي عند ابن سحنون. مرجع سابق ص 57

(12) تربية الإنسان الجديد محمد فاضل الجمالي تونس 1979

(13) تاريخ التربية الإسلامية. أحمد شلبي، مكتبة النهضة المصرية، 1973.

منهجية تربوية شاملة، بل هي أساليب محدودة في مواقف محدودة تتماشى والقرن الثالث الهجري والتي يمكن بسطها في مجموعة من العناصر :

١- «ينبغي أن يجعل لهم وقتا يعلمهم فيه الكتب» وهذا الوقت يكون (من الضحى إلى وقت الانقلاب). وهذه الفترة يحددها الواقع والعمل، فالصبي يساعد أهله في البيت أو في الحقل قبل الذهاب إلى الكتاب.

٢- (لا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى أخرى حتى يحفظوها باعرابها وكتابتها إلا أن يسهل له الآباء.

٣- تخصيص وقت للمناقشة كي يتعلموا أصول المناقشة وآداب الاستماع ويتم ذلك بجعلهم (يتخايرون لان ذلك مما يصلحهم ويبيح لهم أدب بعضهم بعضا).

٤- تخصيص آخر الاسبوع الدراسي للتسميع للتأكد من استيعاب التلاميذ وذلك بأن (يتفقدهم بالتعليم والعرض، ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يوم الخميس وعشية الاربعاء ويأذن لهم في يوم الجمعة).

٥- العدل والمساواة بينهم (ليجعلهم بالسواء في التعليم، الشريف والوضيع، وإلا كان خائناً).

٦- (لابأس ان يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم، وليتفقد املاءهم).

طريقة التدريس التي يعرضها ابن سحنون هي مزيج من الطريقة الالقائية والمناقشة الجماعية، فالمعلم حين يقرأ الآية من القرآن ثم يرددها الصبي حتى يحفظها ثم ينتقل إلى آية أخرى تحقق غاية تربوية هي تدريب الملكات على استيعاب المعارف وخزنها، رغم ما يوجه إليه من انتقادات في التربية الحديثة. لكن بالنسبة لكتاب الله تربي الصبي في نظر ابن سحنون على حفظ دينه والشبع به.

ومما يجعل طريقة ابن سحنون في التعليم تكسب حضوراً في المجال التربوي تحقيقها لمبدأ المساواة واحترام الفروق الفردية إذ «لاينتقل المعلم بالصبيان جميعاً من سورة إلى أخرى من سور القرآن الكريم قبل التأكد من استيعابهم للسورة المعطاة» (14) لكن مراعاة الفروق الفردية في طريقة التدريس تتم على حساب النابهين وإن كانت تأخذ بيد الضعيف.

يتضح أن الغاية من التدريس عند الفقيه في الكتاب هي

(14) المذهب التربوي عند ابن سحنون. ص : 61.

تحفيظ الصبيان المواد المقررة من مبادئ القراءة، والكتابة والحساب، وتنمية مواهبهم عن طريق تعليمهم الخط الحسن والخطابة.

الفصل الثاني : المعلم

١- شخصية المعلم.

لم يضع ابن سحنون شروطاً واضحة لمن يريد مزاولة مهنة التدريس، لكننا نتلمس في منهجه نواحي عديدة يجب ان يتحلى بها المعلم، وهي :

١.١- **المستوى العلمي** : إذا كان من واجب المعلم إعداد الصبي لدخول المجتمع بقوة، وذلك بتعويده أثناء الدرس على مساعدة رفاقه، وعلى كتابة الرسائل للناس، وعلى القيام بواجبات اجتماعية والتحلي بحسن التعامل واللياقات والبروز قدوة ومثلا في وسطه حسب الشرع المتمثل في السنة النبوية وسيرة السلف الصالح، فإن هذا الدور لا يقوم به إلا من توفرت فيه بعض الصفات :

- حفظ القرآن ومعرفة أحكام الوقف والترتيل.
- العلم بالفقه
- المعرفة بالنحو
- إتقان الخط
- الاطلاع على التراث ليتاح له تحفيظ الصبيان الأشعار الجميلة

٢.١- المستوى الاخلاقي والسلوكي

المعلم في التربية الإسلامية هو العبارة التي ينتقل بها الصبي إلى الاقتداء بالنموذج الإسلامي المتمثل في شخص النبي صلى الله عليه وسلم. وخطورة دور المعلم في الكتاب أنه مستمر مع الصبيان طيلة مرحلة التعليم، مما يكسبهم عادات ومواقف وصوراً من السلوك (15). لذلك ركز كل الفقهاء على تحديد سلوك وممارسات أخلاقية للمعلم، بل إن الخلفاء الأمويين كانوا يشترطون على مؤدبي أولادهم مجموعة من الصفات والسلوكات تهدف إلى إعطاء الصبي صورة تستحق الاقتداء من جهة، وتضبط سلوك المعلم من جهة أخرى. وابن سحنون في هذا المجال يعطي للنص الشرعي سلطته، حيث يطلب من المعلم : التقوى والإخلاص والأمانة والحلم، وهي صفات تستمد قوتها وشرعيتها من القرآن والسنة.

(15) المعلم في المدرسة والمجتمع الإسلامي. رضوان ابو الفتوح بدران. مكتبة الأنجلو مصرية 1970 ص : 15

٢- واجبات المعلم

يتناول ابن سحنون واجبات المعلم من الزاوية الفقهية فهو يقدم لنا ما يجوز للمعلم شرعا وما لا يجوز، ويبحث في حقوقه وواجباته ومعظمها يتناول : الإجارة والختمة والهدية وما يجب اقتناؤه على نفقة المعلم الخاصة، وما يمكن أن يكون على نفقة الصبي. وهو بذلك حاول أن يحدد حقوق المعلم وواجباته تجاه طلابه، وما يقابلها من حقوق للطلاب، ثم حقوق الاهل وواجباتهم إزاء المعلم والولد. ويمكن إظهار هذه الافكار التربوية الهامة والتي ما زالت راسخة في التجربة التربوية الإسلامية :

٢.١- العدل والمساواة بين المتعلمين

لم يشر ابن سحنون بتفصيل إلى النتائج السلبية التي تترتب على عدم العدل وعدم المساواة بين المتعلمين لكنه أفاض في وجوب العدل بينهم وتدبيرهم بعين واحدة، ومعاملتهم بالتساوي : الشريف منهم والوضيع، الغني والفقير، وإذا فعل العكس اعتبر خائنا ويحشر يوم القيامة مع الظلمة، متشهدا على ذلك باحاديث نبوية منها : «حدثني ابي سحنون... عن أنس بن مالك قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الامة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين».

٢.٢- ملازمة المتعلمين والمحافظة على أوقاتهم :

يرى ابن سحنون أنه من حق المتعلم على المعلم أن يحفظ له وقته، ويحرص على مصلحته طالما أن هذا الاخير يأخذ أجراً بالتراضي من ولي الامر. وعلى ذلك فعلى المعلم أن يحدد الإجازات ومدتها ومناسبتها، غير له أن يستعين ببعضهم لقضاء الحاجات الخاصة به. ولابد له من الاتصال بالاهل ليخبرهم عن عدم حضور المتعلمين. ثم إن المعلم أجير عليه أن يتفرغ للمتعلمين بكامل الوقت المخصص لهم، فمثلا إن حضور الجنازات وعيادة المرضى، وما إلى ذلك تقاليد شرعية، لكنها لا تجوز في الاوقات التي هي من حق المتعلمين (ص 359-361).

كما عليه أن يقوم بواجباته الاجتماعية والعائلية وما إلى ذلك، لكن في أوقاته هو لا أثناء الوقت المخصص للتدريس.

٢.٣- الحرص على الآداب الشرعية :

يطلب ابن سحنون من المعلم أن لا يعلم أولاد النصارى القرآن في الكتّاب، وأن يفصل بين الطلاب الذكور والاناث. وأن لا يخلط بين الجواري والصبيان، وأن يسمع إلى شكاوى المتعلمين لينصف بينهم.

وهذه الآداب الشرعية التي بثها الفقيه ابن سحنون في رسالته تهدف إلى إعطاء صورة يغلب عليها الطابع الفقهي دون أخذ أسسها العلمية والتربوية وهذا ما دفع بمن كتب بعده في هذا المجال إلى مخالفته لأن ابن سحنون في فكره يعكس ذلك الصراع الذي شهدته القيروان بين أهل السنة والشيعة.

٣- علاقة المعلم بالاهل.

علاقة المعلم بالاهل لا تقتصر على مسألة التأديب والتهذيب، فعبر علاقته بالمتعلمين وهم همزة الوصل، يظل من واجباته استئذانهم والأخذ برأيهم في أغلب الأمور التي قد يحصل منها ضرر للمتعلمين : «قلت أيرسل الصبيان بعضهم في طلب بعض؟ قال : لا أرى ذلك يجوز له إلا أن يأذن له آباؤهم وأولياء الصبيان في ذلك»

إذن هناك علاقة ثلاثية الاطراف بين المعلم، والصبيان وأولياء أمرهم واتجاه العلاقة من المعلم إلى الصبيان يندرج في إطار العدل والرحمة والتأديب والمسؤولية والتفرغ ومن جهة الصبيان في إطار : التلقي والحفظ والادب، ومن جهة الاهل في إطار : دفع الاجرة وإكرام المعلم بهدية عند الختمة ومشاركته في تعليم ولدهم وتهذيبه.

الفصل الثالث :

مشاكل مرتبطة بالتعليم

أثار ابن سحنون في رسالته مجموعة من القضايا التي وقع فيها الخلاف في عصره باعتبارها جديدة في المجال التربوي، وإن حاول ابن سحنون تنظيمها فان الطابع الفقهي ظل غالب على الجانب التربوي الذي يتطلب خبرة وتجربة مستمرين في الميدان ومن ضمن هذه القضايا :

١- أجرة المعلم :

الإجارة مسألة شائكة دار حولها جدل كثير، خاصة وأنها تتعلق بتأمين الناحية المادية للمعلم، وابن سحنون ينطلق في مناقشته للموضوع من رأي الامام مالك الذي لا يرى بأساً في أخذ أجرة على تعليم القرآن (لا بأس بما يأخذ في ذلك، وحق الختمة له واجب، اشترطها أو لم يشترطها)(ص 357).

والاجارة ضرورية لتتم عملية التعليم «عن ابن مسعود : ثلاث لابد للناس منهم، لابد للناس من أمير يحكم بينهم ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضاً، ولابد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لقل كتاب الله، ولابد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجراً» (ص 358)

وبعد أن يضفي صفة الشرعية على الأجرة باستعمال القياس الفقهي (قياس أجرة التعليم على أجرة الرضاعة) يحاول ابن سحنون تحديد هذا الأجر انطلاقا مما اكتسبه المتعلم من مهارات فكرية ويدوية فإذا تمكن من الكتابة واستخدام الحروف، واستظهار القرآن الكريم وجبت للمعلم الأجرة على قدر الاشتراط. لكن ابن سحنون في المسألة عندما يجد صعوبة في التقعيد يعود إلى مسألة العرف الذي يشكل مصدرا في الفتاوى الفقهية، أو يلجأ إلى المحتسب فيحدد المبلغ ويكون بمثابة المراقب يقدر الاجر إذا اختلف فيه.

وفي جميع الاحوال يطلب ابن سحنون من المعلم أن تحل كل هذه الاشكالات ضمن علائق طيبة ايجابية بين المعلم وذوي المتعلم لتكون نافعة للجميع.

٢- أوقات الدراسة وأوقات العطلة :

من المعلومات التاريخية التي يقدمها ابن سحنون ضمن منهجه التربوي تحديده لساعات التدريس اليومي والذي يبتدئ «من الضحى إلى الانقلاب» (ص 361) وأن الاسبوع ينتهي بعشية يوم الخميس الذي يجب على المعلم أن يستظهر تلامذته لتقييم مجهودات الاسبوع الدراسي وله أن يتصرف في ذلك وفقاً لمستوى تلامذته.

كما يهتم كاتبنا بتفصيلات تنظيمية أخرى. مثل كراء مكان التدريس والترهيب لاستجلاب الهدايا، ويهاجم المعلم الذي يأذن للطلاب، ويطالب بتأديب المعلم الفاشل وكل ذلك بصفة جزئية وكأن العقلية الفقهية بقيت وحدها فعالة باستثناء مسألة العطلة فإنه يطلب من المعلم ان يتفق مع أولياء المتعلمين على تحديد يومها.

٣- التأديب والعقوبة

أجاز ابن سحنون معاقبة المتعلم إذا استحقها وخاصة إذا أدت إلى المس بمنافعه وأدبه وحدد لكل حالة العقوبة التي يسمح بها الشرع مع شرط عدم القسوة. فيجوز له أن «يؤدبهم على اللعب والبطالة ولا يجاوز بالادب عشرة وأما قراءة القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثاً» (ص 356-359)، وإن زاد على ذلك يضرب به المعلم يوم القيامة. وهذا الموقف من العقوبة وجوازها وتحديدها يقربنا من نظرة الفقيه التربوية حيث إن العقاب على إهمال الواجبات المدرسية ينبغي أن يكون خفيفاً حتى لا ينفر المتعلم من الدرس أما إذا كانت العقوبة متعلقة بالغياب فينبغي إيقاف هذا الخطأ باشعار المتعلم بالذنب.

وهذه العقوبات تكون من حق المعلم وحده، فلا يجوز له أن يوليها لغيره من المتعلمين. وتلك نظرة صائبة في معرفة نفسانية الولد، وفي فعالية العقاب الهادف "لكن هذا المبدأ السحنوني لم تطبقه مدارسنا حيث أحياناً المدرس يوكل العقاب الى بعض التلاميذ. الامر الذي يثير سلبيات نفسية لدى المتعلم وأهله» (16).

٤- العريف "النيابة عن المعلم"

يحدر ابن سحنون تعيين عريف يتولى أمور المتعلمين أثناء غيابه، إذ لا يحق له التغيب لانه أجير من جهة والمسؤول الوحيد عن المتعلمين، ولكن قد تقتضي ظروف معينة غيابه، وحرصا على منفعة المتعلمين يمكن له أن يعين من ينوب عنه تحت شروط تتوفر في العريف :

١- أن يكون خاتماً للقرآن.

٢- أن يكون مستغنيا عن التعليم.

٣- أن يأذن والده بذلك.

وفي ذلك تأمين لمصلحة المتعلمين المعرفية والحياتية.

خلاصة

من استعراض رسالة ابن سحنون "آداب المعلمين" تبين أنها تحوي آراء في التربية والتعليم، بقدر ما هي أيضا إجابات شرعية تتعلق بالعلاقة المادية (إجارة، هدية، إجازة) بين المعلم والصبيان الذين يقوم بتعليمهم.

وعلى ما يبدو فإن اشكالات واستفسارات كثيرة كانت تحصل في عصره حول هذا الموضوع ومن أجل إزالة تلك الاشكالات وإعطائها الطابع الشرعي المنسجم مع الدين وتعاليمه "لجأ الفقيه إلى الاحاديث النبوية والسيرة وما هو شائع ليقضي بالتالي على ما كان شائعاً بشأنها من مخاوف

(16) الفكر التربوي العربي الإسلامي : د. محمد ناصر. دار المعارف، بدون تاريخ، ص 123.

ومحاذير" (17)

استمر ماوضعه ابن سحنون حيا في الفكر التربوي عند المسلمين حتى هذا القرن ولا يزال ما قاله حاضراً وفاعلا ويصدق على بلادنا والبلاد الإسلامية عامة. وليس صعباً ولا غلواً الحكم على العمل السحنوني المالكي بأنه وضع خطوطاً كبرى للنظرية التربوية وللسلوكات التربوية والعلائق التربوية داخل التجربة التربوية الإسلامية، وهي في جميع الاحوال نظرية انتجها المجتمع وطريقة العيش وأساليب الحياة والتعليم بشكلها الذي كان شائعاً وقائما على التجربة والحكمة العملية الشعبية والتعامل اليومي.

لقد صاغ الفقيه نظرات في مجال معرفة نفسية المتعلم، ومبادئ التربية نذكر منها : التنبيه على وجوب معاملة المتعلمين بالعدل والسوية، وانتقاد المعلم الذي يستغل المتعلمين لأغراضه ومصالحه. ومن الطريف أن يطلب ابن سحنون تدخل الاهل في تعيين المواد الدراسية التي يريدون تعليمها للولد.

كما قدم علاجاً لمشكلات أخرى كانت تشغل الفكر وتتطلب تقديم الفتوى : منع تعليم القرآن بالالحان اقتداء بمالك. وتبقى لكتابات ابن سحنون في مشروعه التربوي تلك المحاولة التي صاغت مبادئ تربوية صارت كالقوانين في المؤلفات اللاحقة داخل القطاع التربوي العربي وهو الشيء الذي يفسر أهمية هذا المشروع بالنسبة للمشرف التربوي.

ذلك أن على هذا المشرف المهتم بالتربية في بلادنا على الخصوص أن يربط هذه التربية في ضوء ما آلت إليه العملية التعليمية التي رغم أنها ما فتئت تقتبس من التجارب الغربية والشرقية فإنها لا تلبث أن تصطدم بجدار سميك من المعطيات المتجذرة في عمق كياننا وتقاليدنا وعاداتنا... و... و.. هذه المعطيات التي تزداد كثافة كلما تأملنا واقعنا التربوي، وهو واقع يفتقر إلى الدراسة التي تغترف من كل المياه التربية الزلالة التي تربي بين عناصر الفكر التربوي الإنساني في شموليته مع الاخذ بالخصوصيات الدقيقة لكل أمة من الأمم وفي هذا المجال نستطيع أن نقول إن الدين الإسلامي حقل خصب ومتميز قد قدم ويقدم إلى الفكر التربوي زبدة من العناصر التي شغلت كثيرا من المفكرين المسلمين وفي مقدمتهم ابن سحنون.

---

(17) التربية الإسلامية والتربية المقارنة : د. عبده الامير شمس الدين. بيروت 1982 ص : 78.

المصادر والمراجع

١- المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الكريم.

٢- لسان العرب : ابن منظور. دار صادر، بيروت، 1968.

٣- الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب : ابن فرحون. القاهرة، بدون تاريخ.

٤- التربية في الإسلام "آداب المعلمين لابن سحنون" : الاهواني. دار المعارف، القاهرة، 1968.

٥- التربية وعلم نفس الولد في الذات العربية : على زيعور. دار الاندلس، 1985.

٦- المذهب التربوي عند ابن سحنون : عثمان حجازي. بيروت، 1975.

٧- تربية الإنسان الجديد : محمد فاضل الجمالي. تونس 1979.

٨- تاريخ التربية الإسلامية : أحمد شلبي. مكتبة النهضة المصرية، 1973.

٩- المعلم في المدرسة والمجتمع الإسلامي : رضوان ابو الفتوح بدران. مكتبة الأنجلو المصرية 1970.

١٠- الفكر التربوي العربي الإسلامي : د. محمد ناصر. دار المعارف (بدون سنة).

١١- التربية الإسلاميةوالتربية المقارنة : د. عبده الامير شمس الدين. بيروت 1982

١٢- طبقات علماء افريقيا والاندلس. ابو العرب تميم. تحقيق علي الشابي ونعيم حسن الباقي. تونس 1968.

الجوانب التربوية عند الإمام الشاطبي

الدكتور يوسف القرضاوي
عميد كلية الشريعة بجامعة قطر

الشاطبي المجدد

يحفل تاريخ العلم عندنا بأعداد هائلة من العلماء، تحويها كتب التراجم والطبقات من كل اختصاص، ولاسيما في علوم الشريعة. ولكن هؤلاء العلماء صنفان:

١- صنف تقليدي مهمته خدمة أفكار السابقين، فهو يحوم حول تراثهم، يستوعبه ويهضمه، فيشرح غامضه، أو يحل مشكله، أو يختصر مطوله، أو يبسط مختصره، وقلما يثب إلى فكرة مستقلة تميزه عمن سلف، وإن كان له دور لا ينكر في خدمة العلم، يقوى ويضعف، ويتسع ويضيق، بحسب همته، وحاجة زمنه، وقدرات طلابه. ولكن لا يخرج عن إطار أسلافه. وكل ميسر لما خلق له.

هذا الصنف هو الأغلب والأكثر.

٢- والصنف الآخر، هو المجدد للعلم، ذو النظرة المستقلة والفكرة المتميزة، ممن خلع ربقة التقليد، وحرر نفسه من إسار التبعية للآخرين، سواء كان هؤلاء الآخرون من السابقين أم من المعاصرين، لا يقبل دعوى بغير برهان، ولا يأخذ قولا إلا ببينة، ولا يرجح رأيا إلا بحجة، لا يعرف الحق بالرجال، بل يعرف الحق فيعرف أهله.

والإمام أبو إسحاق الشاطبي من هؤلاء المجددين من العلماء المستقلين، بل هو من أعلامهم المتميزين، الذين دلت عليهم آثارهم، وعبر عنهم تراثهم، فليس أدل على قيمة العالم من الكتب التي يصنفها. وصدق من قال: أرني ماذا ألفت؟ أرك من أنت!!

ولقد حدثنا الشاطبي عن نفسه، وعن نشأته العلمية وولعه بشتى العلوم عقلية ونقلية، أصلية وفرعية، وجرأته على خوض غمارها، والغوص في بحارها، وتحرره من العصبية والتقليد، وبحثه عن الحق بالدليل، حتى وصل إلى ما شرح الله له صدره من الهدى ودين الحق.

ونفس الشاطبي هنا يشبه نفس الإمام الغزالي في كتابه: "المنقذ من الضلال" وكلامه أشبه بكلام أبي حامد. إلا أن الغزالي انتهى به البحث وطول النظر إلى الشك في كل شيء حتى في الأوليات والمسلّمات والحسيات والبدهيات، لولا أن لطف الله به فعاد إليه اليقين. أما الشاطبي فقد انتهى به البحث والتعمق إلى كمال الشريعة، وتمام النعمة بالدين، واشتمال الكتاب والسنة على كل ما يحتاج إليه البشر من الهداية إلى خير الدارين. وليس أدل على ذلك من نقل عبارته بنصها. يقول رضي الله عنه في مقدمات الاعتصام:

"إني -ولله الحمد- لم أزل منذ فتق للفهم عقلي، ووجه شطر العلم طلبي، أنظر في عقلياته وشرعياته، وأصوله وفروعه، لم أقتصر منه على علم دون علم، ولا أفردت من أنواعه نوعا دون آخر، حسبما اقتضاه الزمان والمكان، وأعطته المنة (١) المخلوقة في أصل فطرتي، بل خضت في لجه خوض المحسن للسباحة، وأقدمت في ميادينه إقدام الجريء، حتى كدت أتلف في بعض أعماقه، أو أنقطع في رفقتي، التي بالأنس بها تجاسرت على ما قدر لي، غائبا عن مقال القائل، وعذل العاذل، ومعرضا عن صد الصاد ولوم اللائم، إلى أن منّ عليّ الرب الكريم، الرؤوف الرحيم، فشرح لي من معاني الشريعة ما لم يكن في حسابي، وألقى في نفسي القاصرة أن كتاب الله وسنة نبيه لم يتركا في سبيل الهداية لقائل ما يقول، ولا أبقيا لغيرهما مجالا يعتد فيه، وأن الدين قد كمل، والسعادة الكبرى فيما وضع، والطلبة فيما شرع، وما سوى ذلك فضلال وبهتان، وإفك وخسران، وأن العاقد عليهما بكلتا يديه مستمسك بالعروة الوثقى، محصل لكليتي الخير دنيا وأخرى، وما سواهما فأحلام، وخيالات وأوهام. وقام لي على صحة ذلك البرهان الذي لا شبهة تطرق حول حماه، ولا ترقى نحو مرماه «ذلك من فضل الله علينا وعلى الناس، ولكن أكثر الناس لا يشكرون» (سورة يوسف ٣٨) والحمد لله والشكر

كثيرا كما هو أهله (٢).

شخصية متعددة المواهب والقدرات

المتأمل في تراث الشاطبي العلمي يجده من الشخصيات ذات المواهب والقدرات المتعددة، التي عرفها تاريخنا. صحيح أن أهم ما وصلنا من تراثه كتابان فقط، وهما: الموافقات والاعتصام، ولكن الكتب كالناس تتفاوت فيما بينها تفاوتا كبيرا، وقد جاء في الحديث النبوي «ليس شيء خيرا من ألف مثله إلا الإنسان» (٣).

وفي هذا قال الشاعر:

والناس ألف منهمو كواحد <> وواحد كالالف إن أمر عنا!

وكذلك الكتب والمصنفات. يقول الإمام محمد رشيد رضا في تقديمه لكتابه "الاعتصام":

"العلماء المستقلون في هذه الأمة ثلة من الأولين وقليل من الآخرين، والإمام الشاطبي من هؤلاء القليل، وما رأينا من آثاره إلا القليل، رأينا كتاب "الموافقات" من قبل، ورأينا كتاب "الاعتصام" اليوم، فأنشدنا قول الشاعر:

قليل منك يكفيني، ولكن <<>> قليلك لا يقال له قليل!

"ادخل دار الكتب الخديوية (المصرية) وارم ببصرك إلى الألوف من المصنفات في خزائنها، تر أن كثرتها قلة، وكثيرها قليل، لأن القليل منها هو الذي تجد فيه علما صحيحا لا تجده في غيره، لأنه مما فتح الله به على صاحبه دون غيره. وقد كان "الاعتصام" من هذا القليل (٤).

وستقتصر ورقتنا هذه على تجلية جانب من جوانب الشخصية الشاطبية، ربما لم تأخذ حظها من الدراسة والبحث، كما أخذت الجوانب الأخرى التي اشتهر بها. ذلكم هو جانب (التربية).

الشاطبي أستاذ التربية:

إن الإمام الشاطبي رحمه الله ليس مجرد أصولي مجدد أو فقيه متميز، ولكنه -مع ذلك- معلم كبير، ومرب عظيم، وبعبارة أصح: موجه للمعلمين والمربين، أي أنه أستاذ من أساتذة التربية، له فلسفته ونظرته الخاصة والمستقلة، التي سبق بها زمنه في بعض النواحي.

عناية الشاطبي بالمقومات الأساسية للتربية

ولقد برزت هذه الأستاذية التربوية في عناية الشاطبي بكل الأركان أو المقومات الأساسية لعملية التربية.

١- فقد عني بالمادة العلمية التي تعلم وتلقن للطالب.

٢- وعني بالأستاذ أو المعلم الذي يقوم بعملية التربية والتعليم.

٣- كما عني بالطريقة التي يوصل بها المعلم المادة إلى الطالب.

٤- كما عني بالطالب الذي يتلقى العلم.

أولا: المادة العلمية

اهتم الإمام الشاطبي بالمادة العلمية التي تتضمنها الكتب والمصنفات ويسعى إلى تحصيلها طلاب العلم، كما يسعى إلى بثها المعلمون، وبيان مدى قيمتها ومبلغ أصالتها وفائدتها، وتفاوت الأنواع والمستويات في ذلك، وما ينبغي أن تتوجه إليه همة طالب العلم منها، وما ينبغي أن ينزه نفسه عنها.

معايير العلم الذي ينبغي الحرص على تعلمه وتعليمه:

فليس كل ما يسمى علما ينبغي الحرص على تعلمه وتعليمه. بل هناك معايير يقاس بها هذ النوع من العلم الذي ينشده الطلاب وينشره المعلمون.

معيار الأصالة:

وأول هذه المعايير هو الأصالة وهو ما يعبر عنه الشاطبي بأن يكون من (صلب العلم) أي من لبابه وجوهره لا من قشوره وصورته. فكم في العلم من حشو وفضول وزوائد لا معنى لها.

وهنا قسم الشاطبي مسائل العلم إلى ثلاثة أقسام، وهو تقسيم فريد لم يسبق إليه فيما علمت. قال رحمه الله في (المقدمة التاسعة) من المقدمات العلمية لكتابه (الموافقات): من العلم ما هو من صلب العلم، ومنه ما هو من ملح العلم، ومنه ما ليس من صلبه ولا ملحه. فهذه ثلاثة أقسام.

وبين الشاطبي أن القسم الأول هو الأصل والمعتمد والذي عليه مدار الطلب، وإليه تنتهي مقاصد الراسخين. ثم يلقي الضوء على هذا القسم وبيان حقيقته، وهو "ما كان قطعيا" أو راجعا إلى أصل قطعي". قال: والشريعة المباركة المحمدية منزلة على هذا الوجه. ولذلك كانت محفوظة في أصولها وفروعها كما قال الله تعالى: «إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون». لأنها ترجع إلى حفظ المقاصد التي بها يكون صلاح الدارين وهي الضروريات، والحاجيات، والتحسينيات، وما هو مكمل لها ومتمم لأطرافها وهي أصول الشريعة. وقد

قام البرهان القطعي على اعتبارها، سائر الفروع مستندة إليها. فلا إشكال في أنها علم أصل، راسخ الأساس، ثابت الأركان (٥).

ويذكر الشاطبي لهذا القسم (ما هو من صلب العلم) ثلاث خواص بهن يمتاز عن غيره:

إحداهما: العموم والاطراد.

والثانية: الثبوت والاستمرار من غير زوال.

والثالثة: كون العلم حاكما لا محكوما عليه.

فكل علم اكتملت له هذه الخواص الثلاث، فهو من صلب العلم. وهو الذي ينبغي لطالب العلم أن يعض عليه بالنواجذ، وأن يستكثر منه ما استطاع، وكذلك ينبغي للمعلم أن يوجه إليه همم تلاميذه، فهو الأساس المكين لكل بنيان.

المعيار الثاني: الإمتاع

والمعيار الثاني لما ينبغي قبوله وطلبه من العلم هو إمتاع النفس بما يشتمل عليه من ملح وطرائف، يحتاج إليها الإنسان بعد كلال الذهن والبدن.

وهذا القسم دون القسم الأول في قيمته ونفعه. ولكن لا غنى عنه، وهو الذي عده الشاطبي (ملح العلم) لا في (صلبه) وهو ما لم يكن قطعيا، ولا راجعا إلى أصل قطعي، بل إلى ظني، أو كان راجعا إلى قطعي، إلا أنه تخلف عنه خاصة من تلك الخواص، أو أكثر من خاصة واحدة، فهو مخيل، ومما يستفز العقل ببادئ الرأي والنظر الأول، من غير أن يكون فيه إخلال بأصله، ولا بمعنى غيره، فإذا كان هكذا صح أن يعد في هذا القسم.

فأما تخلف الخاصية الأولى وهو الاطراد والعموم فقادح في جعله من صلب العلم، لأن عدم الاطراد يقوي جانب الاطراح، ويضعف جانب الاعتبار، إذ النقص فيه يدل على ضعف الوثوق بالقصد الموضوع عليه ذلك العلم، ويقربه من الأمور الاتفاقية الواقعة عن غير قصد، فلا يوثق به ولا يبنى عليه.

وأما تخلف الخاصية الثانية وهو الثبوت، فيأباه صلب العلم وقواعده، فإنه إذا حكم في قضية ثم خالف حكمه الواقع في القضية في بعض المواضع أو بعض الأحوال، كان حكمه خطأ وباطلا، من حيث أطلق الحكم فيما ليس بمطلق، أو عم فيما هو خاص، فعدم الناظر الوثوق بحكمه، وذلك معنى خروجه عن صلب العلم.

وأما تخلف الخاصية الثالثة وهو كونه حاكما، ومبنيا عليه، فقادح أيضا، لأنه إن صح في العقول لم يستفد به فائدة حاضرة غير مجرد راحات النفوس، فاستوى مع سائر ما يتفرج به. وإن لم يصح فأحرى في الاطراح، كمباحث السوفسطائيين ومن نحا نحوهم.

ولتخلف بعض هذه الخواص أمثلة يلحق بها ما سواها، ذكر الشاطبي جملة منها:

أحدها: الحكم المستخرجة لما لا يعقل معناه على الخصوص في التعبدات، كاختصاص الوضوء بالأعضاء المخصوصة، والصلاة بتلك الهيئة من رفع اليدين والقيام بالركوع والسجود، وكونها على بعض الهيئات دون بعض... الخ ... فيأتي بعض الناس فيطرق إليه حكما بزعم أنها مقصود الشارع من تلك الأوضاع، وجميعها مبني على ظن وتخمين غير مطرد في بابه، ولا مبني عليه عمل، بل كالتعليل بعد السماع للامور الشواذ. وربما كان من هذا النوع ما يعد من القسم الثالث، لجنايته على الشريعة في دعوى ما ليس لنا به علم، ولا دليل لنا عليه (٦).

والثاني: تحمل الأخبار والآثار على التزام كيفيات لا يلزم مثلها، ولا يطلب التزامها، كالأحاديث المسلسلة التي أتي بها على وجوه ملتزمة في الزمان المتقدم على غير قصد، فالتزمها المتأخرون بالقصد. مع أن ذلك القصد لا ينبني عليه عمل.

والثالث: التأنق (٧) في استخراج الحديث من طرق كثيرة، لا على قصد طلب تواتره، بل على أن يعد آخذا له عن شيوخ كثيرة، ومن جهات شتى وإن كان راجعا إلى الآحاد في الصحابة أو التابعين أو غيرهم، فالاشتغال بها من الملح لا من صلب العلم.

والرابع: العلوم المأخوذة من الرؤيا، مما لا يرجع إلى بشارة ولا نذارة، فإن كثيرا من الناس يستدلون على المسائل العلمية بالمنامات وما يتلقى منها تصريحا، فإنها وإن كانت صحيحة، فأصلها الذي هو الرؤيا غير معتبر في الشريعة في مثلها (٨).

والخامس: المسائل التي يختلف فيها فلا ينبني على الاختلاف فيها فرع عملي إنما تعد من الملح، كالمسائل المنبه عليها قبل في أصول الفقه، ويقع كثير منها في سائر العلوم، وفي العربية منها كثير. فهي خارجة عن صلب العلم.

والسادس: الاستناد إلى الأشعار في تحقيق المعاني العلمية، وكثيرا ما يجري مثل هذا لأهل التصوف في كتبهم، وفي بيان مقاماتهم، فينتزعون معاني الأشعار، ويضعونها للتخلق

بمقتضاها، وهو في الحقيقة من الملح (٩).

والسابع: الاستدلال على تثبيت المعاني بأعمال المشار إليهم بالصلاح، بناء على مجرد تحسين الظن، لا زائد عليه.

والثامن: كلام أرباب الأحوال (١٠) من أهل الولاية، يعني الصوفية، فإن الاستدلال به من قبيل ما نحن فيه (١١) إلى غير ذلك من الأمثلة. والمهم أن يأخذ طالب العلم منها بقدر، ولا تستغرق جهده ولا وقته، فصلب العلم ولبه أولى.

ما فقد الأصالة والإمتاع:

وهنا نتبين أن كل ما فقد معيار الأصالة، ومعيار الإمتاع لا ينبغي أن يكون مما يقصد إليه المتعلم أو المعلم، وهو القسم الذي قال عنه الإمام الشاطبي: إنه ليس من صلب العلم ولا ملحه. وهو ما لم يرجع إلى أصل قطعي ولا ظني. وإنما شأنه أن يكر على أصله أو على غيره بالإبطال، مما صح كونه من العلوم المعتبرة، والقواعد المرجوع إليها، في الأعمال والاعتقادات، أو كان منهضا إلى إبطال الحق وإحقاق الباطل على الجملة فهذا ليس بعلم، لأنه يرجع على أصله بالإبطال، فهو غير ثابت، ولا حاكم، ولا مطرد أيضا، ولا هو من ملحه، لأن الملح هي التي تستحسنها العقول، وتستحملها النفوس، إذ ليس يصحبها منفر، ولا هي مما تعادي العلوم لأنها ذات أصل مبني عليه في الجملة، بخلاف هذا القسم فإنه ليس فيه شيء من ذلك.

ومثال هذا القسم ما انتحله الباطنية في كتاب الله، من إخراجه عن ظاهره، وأن المقصود وراء هذا الظاهر، ولا سبيل إلى نيله بعقل ولا نظر وإنما ينال من الإمام المعصوم تقليدا لذلك الإمام واستنادهم -في جملة من دعاويهم- إلى علم الحروف، وعلم النجوم. ولقد اتسع الخرق في الأزمنة المتأخرة على الراقع، فكثرت الدعاوى على الشريعة بأمثال ما ادعاه الباطنية، حتى آل ذلك إلى ما لا يعقل على حال، فضلا عن غير ذلك. ويشمل هذا القسم ما ينتحله أهل السفسطة والمتحكمون. وكل ذلك ليس له أصل يبنى عليه، ولا ثمرة تجنى منه، فلا تعلق به بوجه.

وقد يعرض للقسم الأول أن يعد من الثاني. ويتصور ذلك في خلط بعض العلوم ببعض.

ويعرض أيضا للقسم الأول أن يصير من الثالث ويتصور ذلك فيمن يتبجح بذكر المسائل العلمية لمن ليس من أهلها، أو ذكر كبار المسائل لمن لا يحتمل عقله إلا صغارها على ضد التربية الشرعية. وسيأتي مزيد بيان لذلك بعد. وإذا عرض للقسم الأول أن يعد من الثالث، فأولى أن يعرض للثاني، لأنه أقرب إليه من الأول (١٢).

معيار الفائدة العلمية:

وهناك معيار آخر، كان موضع اهتمام بالغ من إمامنا الشاطبي، وهو ما يترتب على العلم من فائدة عملية للدين أو الدنيا، حتى يكون من العلم النافع. أما العلم النظري البحت، والذي لا يقوم إلا على الجدل والافتراض، ولا يترتب عليه عمل ما، لا روحي ولا بدني، فهو مضيعة للجهد ومتلفة للعمر وهو رأس مال الإنسان. يقول الشاطبي في (المقدمة الخامسة):

"كل مسألة لا يتبني عليها عمل، فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي. وأعني بالعمل عمل القلب، وعمل الجوارح، من حيث هو مطلوب شرعا".

واستدل الشاطبي لذلك باستقراء الشريعة قال:

"فإنا رأينا الشارع يعرض عما لا يفيد عملا مكلفا به. ففي القرآن الكريم: «يسألونك عن الأهلة، قل هي مواقيت للناس والحج» فوقع الجواب بما يتعلق به العمل، إعراضا عما قصده السائل من السؤال عن الهلال: لم يبدو في أول الشهر دقيقا كالخيط ثم يمتلئ حتى يصير بدرا ثم يعود إلى حالته الأولى، ثم قال «وليس البر بأن تأتوا البيوت من ظهورها» بناء على تأويل من تأول أن الآية كلها نزلت في هذا المعنى، فكان من جملة الجواب أن هذا السؤال -في التمثيل- إتيان للبيوت من ظهورها، والبر إنما هو التقوى لا العلم بهذه الأمور التي لا تفيد نفعا في التكليف ولا تجر إليه. وقال تعالى -بعد سؤالهم عن الساعة-: أيان مرساها؟: « فيم أنت من ذكراها » أي إن السؤال عن هذا سؤال عما لا يعني، إذ يكفي من علمها أنه لابد منها، ولذلك لما سئل عليه الصلاة والسلام عن الساعة قال للسائل: «ما أعددت لها (١٣)؟» إعراضا عن صريح سؤاله إلى ما يتعلق بها مما فيه فائدة، ولم يجبه عما سأل. وقال تعالى «يأيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم» نزلت في رجل سأل مَن أبي؟.

ومن هنا نهى عليه الصلاة والسلام «عن قيل وقال وكثرة السؤال (١٤)» لأنه مظنة السؤال عما لا يفيد. وقد سأله جبريل عن الساعة فقال: «ما المسؤول عنها بأعلم من السائل (١٥)» فأخبره أن ليس عنده من ذلك علم. وذلك يبين أن السؤال لا يتعلق به تكليف. وفي القرآن الكريم: «ويسألونك عن الروح، قل الروح من أمر ربي، وما أوتيتم من العلم إلا

قليلا » (سورة الاسراء ٨٥) وهذا بحسب الظاهر يفيد أنهم لم يجابوا، وأن هذا مما لا يحتاج إليه في التكليف.

وأكثر الشاطبي هنا من سوق الأدلة التي تؤكد أن الشرع لا يستحسن ولا يرحب بالمباحث الجدلية والنظرية المحضة التي لا يترتب عليها ثمرة عملية في حياة الناس. لأنها شغل للمكلف بما لا يعني عما يعني من أمر التكليف، إذ لا تبنى على ذلك فائدة لا في الدنيا ولا في الآخرة. أما في الآخرة، فإنه يسأل عما أمر به أو نهي عنه. وأما في الدنيا فإن عمله بما علم من ذلك لا يزيده في تدبيره رزقه ولا ينقصه. وأما اللذة الحاصلة عنه في الحال، فلا تفي مشقة اكتسابها، وتعب طلبها، بلذة حصولها (١٦).

وقد كان مالك بن أنس يكره الكلام فيما ليس تحته عمل، ويحكى كراهيته عمن تقدم من العلماء المقتدى بهم.

ثانيا: المعلم

الركن الثاني، أو المقوم الثاني للتربية هو المعلم، الذي يوصل العلم إلى طلابه. وهذا الركن في غاية الأهمية، فهو الواسطة الضرورية لنقل العلم إلى عقل الطالب وقلبه. ومن أجل ذلك بعث الله رسله هداة ومعلمين للبشرية وختمهم بمحمد صلى الله عليه وسلم الذي منّ الله به على المؤمنين، وجعل من مهمته أنه "يعلمهم الكتاب والحكمة".

وهذا ما عني به الشاطبي أبلغ العناية، وهو يؤكد هنا ما اشتهر سلف الأمة من قولهم: لا تأخذ العلم من صحفي، ولا القرآن من مصحفي. يقصدون بالصحفي الذي يحصل علمه عن الصحف والكتب، دون أن يتخرج على أيدي الشيوخ المتقنين، بالملازمة والمثابرة، ويقصدون بالمصحفي الذي يتعلم القراءة من المصحف ولم يتلقها من القراء الذين يصححونه إذا أخطأ، في حركة أو سكتة أو أداء.

يقول الشاطبي في (المقدمة الثانية عشرة) من مقدماته العلمية البديعة: "من أنفع طرق العلم الموصلة إلى غاية التحقق به أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام. وذلك أن الله خلق الإنسان لا يعلم شيئا، ثم علمه وبصره وهداه طرق مصلحته في الحياة الدنيا. غير أن ما علمه من ذلك على ضربين: ضرب منها ضروري، داخل عليه من غير علم: من أين؟ ولا كيف؟ بل هو مغروز فيه من أصل الخلقة، كالتقامه الثدى ومصه له عند خروجه من البطن إلى الدنيا -هذا من المحسوسات، وكعلمه بوجوده، وأن النقيضين لا يجتمعان- من جملة المعقولات. وضرب منها بواسطة التعليم، شعر بذلك أو لا كوجوه التصرفات الضرورية، نحو محاكاة الأصوات، والنطق بالكلمات ومعرفة أسماء الأشياء -في المحسوسات، وكالعلوم النظرية التي للعقل في تحصيلها مجال ونظر- في المعقولات.

"وكلامنا من ذلك فيما يفتقر إلى نظر وتبصر، فلابد من معلم فيها. وإن كان الناس قد اختلفوا: هل يمكن حصول العلم دون معلم أم لا؟ فالإمكان مسلم، ولكن الواقع في مجاري العادات أن لابد من المعلم. وهو متفق عليه في الجملة، وإن اختلفوا في بعض التفاصيل، كاختلاف جمهور الأمة والإمامية -وهم الذين يشترطون المعصوم- والحق مع السواد الأعظم الذي لا يشترط العصمة، من جهة أنها مختصة بالأنبياء عليهم السلام، ومع ذلك فهم مقرون بافتقار الجاهل إلى المعلم، علما كان المعلم أو عملا. واتفاق الناس على ذلك في الوقوع، وجريان العادة به كاف في أنه لابد منه. وقد قالوا: "إن العلم كان في صدور الرجال، ثم انتقل إلى الكتب، وصارت مفاتحه بأيدي الرجال" وهذا الكلام يقضي بأن لابد في تحصيله من الرجال، إذ ليس وراء هاتين المرتبتين مرمى عندهم. وأصل هذا في الصحيح: "إن الله لا يقبض العلم انتزاعا ينتزعه من الناس، ولكن يقبضه بقبض العلماء (١٧) "الحديث! فإذا كان كذلك فالرجال هم مفاتحه بلا شك" فإذا تقرر هذا فلا يؤخذ إلا ممن تحقق به. وهذا أيضا واضح في نفسه، وهو أيضا متفق عليه بين العقلاء، إذ من شروطهم في العالم، بأي علم اتفق أن يكون عارفا بأصوله وما ينبني عليه ذلك العلم، قادرا على التعبير عن مقصوده فيه، عارفا بما يلزم عنه، قائما على دفع الشبه الواردة عليه فيه، فإذا نظرنا إلى ما اشترطوه، وعرضنا أئمة السلف الصالح في العلوم الشرعية وجدناهم قد اتصفوا بها على الكمال (١٨).

علامات المعلم الحق:

وللعالم المتحقق بالعلم -عند الشاطبي- أمارات وعلامات وهي ثلاث:

إحداها: العمل بما علم حتى يكون قوله مطابقا لفعله، فإن كان مخالفا له فليس بأهل لأن يؤخذ عنه، ولا أن يقتدى به في علم.

والثانية: أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم، لأخذه عنهم، وملازمته لهم، فهو الجدير بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك. وهكذا كان شأن السلف الصالح: فأول ذلك ملازمة

الصحابة رضي الله عنهم لرسول الله صلى الله عليه وسلم وأخذهم بأقواله وأفعاله، واعتمادهم على ما يرد منه، كائنا ما كان، وعلى أي وجه صدر. فهم -فهموا مغزى ما أراد به أولا- حتى علموا وتيقنوا أنه الحق الذي لا يعارض، والحكمة التي لا ينكسر قانونها، ولا يحوم النقص حول حمى كمالها. وانما ذلك بكثرة الملازمة وشدة المثابرة.

"وحسبك من صحة هذه القاعدة أنك لا تجد عالما اشتهر في الناس الأخذ عنه إلا وله قدوة واشتهر في قرنه بمثل ذلك. وقلما وجدت فرقة زائغة، ولا أحد مخالف للسنة، إلا وهو مفارق لهذا الوصف، وبهذا الوجه وقع التشنيع على ابن حزم الظاهري، وأنه لم يلازم الأخذ عن الشيوخ، ولا تأدب بآدابهم. وبضد ذلك كان العلماء الراسخون كالائمة الأربعة وأشباههم.

والثالثة: الاقتداء بمن أخذ عنه، والتأدب بأدابه (١٩) كما علمت من اقتداء الصحابة بالنبي صلى الله عليه وسلم واقتداء التابعين بالصحابة، وهكذا في كل قرن. وبهذا الوصف امتاز مالك عن أضرابه، أعني بشدة الاتصاف به، والا فالجميع ممن يهتدى به في الدين كذلك كانوا، ولكن مالكا اشتهر بالمبالغة في هذا المعنى. فلما ترك هذا الوصف رفعت البدع رؤوسها، لأن ترك الاقتداء دليل على أمر حدث عند التارك، أصله اتباع الهوى.

كيف يؤخذ العلم عن المعلم؟

إذا كان المعلم ضرورة لتوصيل العلم إلى طلابه، فكيف يؤخذ عنه العلم؟ هذا ما يوضحه الشاطبي في فصل خاص فيقول: "إذا ثبت أنه لابد من أخذ العلم عن أهله فلذلك طريقان: أحدهما: المشافهة وهي أنفع الطريقتين وأسلمهما، لوجهين: الأول خاصية جعلها الله تعالى بين المعلم والمتعلم، يشهدها كل من زاول العلم والعلماء، فكم من مسألة يقرؤها المتعلم في كتاب، ويحفظها ويرددها على قلبه فلا يفهمها فإذا ألقاها إليه المعلم فهمها بغتة، وحصل له العلم بها بالحضرة. وهذا الفهم يحصل إما بأمر عادي من قرائن أحوال، وإيضاح موضع إشكال لم يخطر للمتعلم ببال، وقد يحصل بأمر غير معتاد، ولكن بأمر يهبه الله للمتعلم عند مثوله بين المعلم ظاهر الفقر بادي الحاجة إلى ما يلقى إليه. وهذا ليس ينكر. فقد نبه عليه الحديث الذي جاء «أن الصحابة أنكروا أنفسهم عندما مات رسول الله صلى الله عليه وسلم» وحديث حنظلة الأسيدي، حين شكا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم أنهم إذا كانوا عنده وفي مجلسه كانوا على حالة يرضونها، فإذا فارقوا مجلسه زال ذلك عنهم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لو أنكم تكونون كما تكونون عندي لأظلتكم الملائكة بأجنحتها (٢٠) وقد قال عمر بن الخطاب: «وافقت ربي في ثلاث»، وهي من فوائد مجالسة العلماء، إذ يفتح للمتعلم بين أيديهم ما لا يفتح له دونهم، ويبقى ذلك النور لهم بمقدار ما بقوا في متابعة معلمهم، وتأدبهم معه، واقتدائهم به. فهذا الطريق نافع على كل تقدير.

الطريق الثاني: مطالعة كتب المصنفين، ومدوني الدواوين. وهو أيضا نافع في بابه بشرطين:

الشرط الأول أن يحصل له من فهم مقاصد ذلك العلم المطلوب، ومعرفة اصطلاحات أهله، ما يتم به النظر في الكتب. وذلك يحصل بالطريق الأول من مشافهة العلماء، أو مما هو راجع إليه، وهو معنى قول من قال: «كان العلم في صدور الرجال، ثم انتقل إلى الكتب، ومفاتحه بأيدي الرجال». والكتب وحدها لا تفيد الطالب منها شيئا، دون فتح العلماء، وهو مشاهد معتاد.

والشرط الثاني أن يتحرى كتب المتقدمين من أهل العلم المراد، فإنهم أقعد به من غيرهم من المتأخرين. وأصل ذلك التجربة والخبر: أما التجربة فهو أمر مشاهد في أي علم كان فالمتأخر لا يبلغ من الرسوخ في علم ما بلغه المتقدم. وحسبك من ذلك أهل كل علم عملي أو نظري. فأعمال المتقدمين -في إصلاح دنياهم ودينهم- على خلاف أعمال المتأخرين، وعلومهم في التحقيق أقعد. فتحقق الصحابة بعلوم الشريعة ليس كتحقق التابعين، والتابعون ليسوا كتابعيهم، وهكذا إلى الآن. ومن طالع سيرهم وأقوالهم، وحكاياتهم، أبصر العجب في هذا المعنى. وأما الخبر ففي الحديث: «خير القرون قرني، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم» (٢١) وفي هذا إشارة إلى أن كل قرن مع ما بعده كذلك (٢٢).

ثالثا: الطريقة

من المقرر المعروف عند التربويين أنه لا يكفي أن تكون المادة العلمية مادة أصلية نافعة، ولا أن يكون المعلم من أهل العلم المتحققين به، المتخصصين فيه، الجامعين بين الأوصاف العلمية والروحية والأخلاقية، لا يكفي ذلك حتى يكون لديه طريقة صحيحة لتوصيل العلم لمن يطلبه.

وهذا ما التفت إليه الشاطبي المربي، ووجه أنظار العلماء

والدارسين إليه بقوة ودلل عليه ببيانه الناصع وحججه البالغة.

فهو يرى أن الطريقة المناسبة لجمهور الناس، المقدروة لأوساطهم هي التي تقوم على التقريب والتيسير في فهم الحقائق العلمية وإفهامها، لا على التعمق والإيغال في التعاريف الفلسفية والاستدلالات المنطقية، التي يصعب على الجمهور هضمها. بين هذا المعنى في (المقدمة السادسة) من مقدمات (الموافقات) فذكر أن ما يتوقف عليه معرفة المطلوب قد يكون له طريق تقريبي يليق بالجمهور وقد يكون له طريق لا يليق بالجمهور.

فأما الأول: فهو المطلوب المنبه عليه، كما إذا طلب معنى الملك، فقيل: إنه خلق من خلق الله يتصرف في أمره. أو معنى الإنسان، فقيل: إنه هذا الذي أنت من جنسه. أو معنى التخوف، فقيل: هو التنقص. أو معنى الكوكب فقيل: هذا الذي نشاهده بالليل، ونحو ذلك، فيحصل فهم الخطاب مع هذا الفهم التقريبي حتى يمكن الامتثال.

وعلى هذا وقع البيان في الشريعة، كما قال عليه السلام: «الكبر بطر الحق وغمط الناس» (٢٣) ففسره بلازمه الظاهر لكل أحد، وكما تفسر ألفاظ القرآن والحديث بمرادفاتها لغة من حيث كانت أظهر في الفهم منها. وقد بين عليه السلام الصلاة والحج بفعله وقوله على ما يليق بالجمهور، وكذلك سائر الأمور، وهي عادة العرب، والشريعة عربية، ولأن الأمة أمية، فلا يليق بها من البيان إلا الأمي، وقد تبين هذا في كتاب المقاصد مشروحا والحمد لله، فإذا التصورات المستعملة في الشرع إنما هي تقريبات بالألفاظ المترادفة وما قام مقامها من البيانات القريبة.

وأما الثاني: فهو ما لا يليق بالجمهور، فعدم مناسبته لجمهور أخرجه عن اعتبار الشرع له، لأن مسالكه صعبة المرام، «وما جعل عليكم في الدين من حرج» كما إذا طلب معنى الملك، فأحيل به على معنى أغمض منه وهو: «ماهية مجردة من المادة أصلا» أو يقال «جوهر بسيط ذو نهاية ونطق عقلي»، أو طلب معنى الإنسان، فقيل: «هو الحيوان الناطق المائت» أو يقال ما الكوكب، فيجاب بأنه «جسم بسيط كروي، مكانه الطبيعي نفس الفلك، من شأنه أن ينير، متحرك على الوسط، غير مشتمل عليه، أو سئل عن المكان، فيقال «هو السطح الباطن من الجرم الحاوي، المماس للسطح الظاهر من الجسم المحوي» وما أشبه ذلك من الأمور التي لا تعرفها العرب، ولا يوصل إليها إلا بعد قطع أزمنة في طلب تلك المعاني.. ومعلوم أن الشارع لم يقصد إلى هذا ولا كلف به» (٢٤)

ثم ذكر الشاطبي أن هذا النوع من التعريف تسور على طلب معرفة ما هيات الأشياء، وقد اعترف أصحابه بصعوبته، بل قد نقل بعضهم أنه عندهم متعذر.

وبعد مناقشة لهذا الأمر وبيان أن الحدود والتعاريف على ما شرطه أرباب المنطق يتعذر الإتيان بها، انتقل من التعريف إلى الاستدلال أو من التصور إلى التصديق كما يقول المناطقة فقرر أن الذي يليق منه بالجمهور: ما كانت مقدمات الدليل فيه ضرورية، أو قريبة من الضرورية. فإذا كان كذلك فهو الذي ثبت طلبه في الشريعة وهو الذي نبه القرآن على أمثاله، كقوله تعالى: «أفمن يخلق كمن لا يخلق؟» وقوله تعالى: «قل يحييها الذي أنشأها أول مرة» إلى آخرها، وقوله تعالى: «الله الذي خلقكم ثم رزقكم ثم يميتكم ثم يحييكم. هل من شركائكم من يفعل من ذلكم من شيء» وقوله تعالى: «لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا» وقوله تعالى: «أفرأيتم ما تمنون؟ أأنتم تخلقونه، أم نحن الخالقون؟» وهذا إذا احتيج إلى الدليل في التصديق، وإلا فتقرير الحكم كاف.

وعلى هذا النحو مر السلف الصالح في بث الشريعة للمؤالف والمخالف، ومن نظر في استدلالهم على إثبات الأحكام التكليفية، علم أنهم قصدوا أيسر الطرق وأقربها إلى عقول الطالبين، لكن من غير ترتيب متكلف، ولا نظم مؤلف (٢٥) بل كانوا يرمون بالكلام على عواهنه ولا يبالون كيف وقع في ترتيبه، إذا كان قريب المأخذ سهل الملتمس. هذا وإن كان راجعا (٢٦) إلى نظم الأقدمين في التحصيل، فمن حيث كانوا يتحرون إيصال المقصود لا من حيث احتذاء من تقدمهم (٢٧).

أما التحقيقات العلمية، والتدقيقات النظرية والتعمقات الفلسفية، فهذه يقتصر بها على الخواص من أهلها، ممن رشحتهم القدرات الموهوبة، والملكات المكسوبة ولهذا قيل: لا تعطوا الحكمة غير أهلها فتظلموها، ولا تمنعوها أهلها فتظلموهم.

وقد ذكر الشاطبي بعد أن قسم العلم إلى ما هو من صلب العلم، وما هو من ملحه وما ليس من صلبه ولا ملحه أن القسم الأول قد يعرض له أن يصير من الثالث أي أن صلب العلم قد يهبط إلى أن يخرج من الصلب والملح معا. قال: ويتصور ذلك فيمن يتبجح بذكر المسائل العلمية لمن ليس من أهلها، أو

ذكر كبار المسائل لمن لا يحتمل عقله الا صغارها، على ضد التربية المشروعة، ومن أجلها قال علي رضي الله عنه: «حدثوا الناس بما يفهمون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله»؟

وقد يصير ذلك فتنة على بعض السامعين...(٢٨)

قال الشاطبي: وإذا عرض للقسم الأول (يعني ما كان من صلب العلم) أن يعد من الثالث، فأولى أن يعرض للثاني (ما هو من الملح) أن يعد من الثالث، لأنه أقرب إليه من الأول، فلا يصح للعالم في التربية العلمية إلا المحافظة على هذه المعاني، وإلا لم يكن مربيا، واحتاج هو إلى عالم يربيه (٢٩).

وبهذا قرر إمامنا الشاطبي إحدى القواعد التربوية الأساسية التي انتهى إليها فلاسفة التربية في العصر الحديث. وهي قاعدة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. ولهذا نجدهم في عصرنا ينشئون فصولا خاصة للمتفوقين، وبرامج خاصة لهم، بل أحيانا مدارس مقصورة عليهم.

وقد كان الشاطبي حفيا بهذه القاعدة -قاعدة مراعاة أحوال المتعلمين وتفاوت قدراتهم- سواء كانوا متعلمين منتظمين، أو عارضين مستفتين. وقد قرر ذلك في أكثر من موضع من (موافقاته) موجها كلامه إلى المربين ذوي البصيرة والمسؤولين عن التعليم والتوجيه. يقول رحمه الله:

وعلى الجملة فتحقيق المناط الخاص في كل مكلف بالنسبة إلى ما وقع عليه من الدلائل التكليفية، بحيث يتعرف منه مداخل الشيطان، ومداخل الهوى والحظوظ العاجلة حتى يلقيها هذا المجتهد على ذلك المكلف، مقيدة بقيود التحرز من تلك المداخل، هذا بالنسبة إلى التكليف المنحتم وغيره. ويختص غير المنحتم بوجه آخر: وهوالنظر فيما يصلح بكل مكلف في نفسه بحسب وقت دون وقت، وحال دون حال، وشخص دون شخص. إذ النفوس ليست في قبول الأعمال الخاصة على وزان واحد، وكما أنها في العلوم والصنائع كذلك. فرب عمل صالح يدخل بسببه على رجل ضرر أو فترة، ولا يكون كذلك بالنسبة إلى آخر، ورب عمل يكون حظ النفس والشيطان فيه بالنسبة إلى العامل أقوى منه في عمل آخر، ويكو بريئا من ذلك في بعض الأعمال دون بعض، فصاحب هذا التحقيق الخاص هو الذي رزق نورا يعرف به النفوس ومراميها، وتفاوت إدراكها، وقوة تحملها للتكاليف، وصبرها على حمل أعبائها أو ضعفها ويعرف التفاتها إلى الحظوظ العاجلة أو عدم التفاتها، فهو يحمل على كل نفس من أحكام النصوص ما يليق بها، بناء على أن ذلك هو المقصود الشرعي في تلقي التكاليف، فكأنه يخص عموم المكلفين والتكاليف بهذا التحقيق (٣٠).

ويقيم الشاطبي الأدلة الشرعية على صحة هذه القاعدة التربوية، ويسوق من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والآثار السلفية، ما يؤيد هذه الدعوى، والشاطبي -حين يستدل- يغرف من بحر، فلا يكتفي بدليل ولا اثنين ولا ثلاثة، بل يستكثر ويستكثر، حتى ينشأ من تظاهر الأدلة المتنوعة يقين بصحة الدعوى، وإن كان كل واحد منها ظنيا بنفسه.

فمن ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم سئل في أوقات مختلفة عن أفضل الأعمال وخير الأعمال وعرف بذلك في بعض الأوقات من غير سؤال فأجاب بأجوبة مختلفة، كل واحد منها لو حمل على إطلاقه أو عمومه لاقتضى مع غيره التضاد في التفضيل.

ففي الصحيح أنه عليه الصلاة والسلام: «سئل أي الأعمال أفضل؟ قال: إيمان بالله، قال ثم ماذا؟ قال الجهاد في سبيل الله، قال ثم ماذا؟ قال: حج مبرور» (٣١).

وسئل عليه الصلاة والسلام: «أي الأعمال أفضل قال: الصلاة لوقتها، قال ثم أي؟ قال: بر الوالدين، قال ثم أي؟ قال: الجهاد في سبيل الله» (٣٢).

وفي النسائي عن أبي أمامة قال: أتيت النبي صلى الله عليه وسلم فقلت مرني بأمر آخذه عنك، قال: عليك بالصوم، فإنه لا مثل له».

وفي الترمذي «أي الأعمال أفضل درجة عند الله يوم القيامة؟ قال: الذاكرون الله كثيرا والذاكرات».

وفي مسلم: «أي المسلمين خير؟ قال: من سلم المسلمون من لسانه ويده».

وفيه (٣٣): «سئل أي الإسلام خير؟ قال: تطعم الطعام، وتقرأ السلام على من عرفت ومن لا تعرف».

وفي الصحيح: «وما أعطي أحد عطاء هو خير وأوسع من الصبر» (٣٤)

وفي الترمذي (٣٥): «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» وفيه: «أفضل العبادة انتظار الفرج».

وإلى أشياء من هذا النمط جميعها يدل عى أن التفضيل ليس بمطلق، ويشعر إشعارا ظاهرا بأن القصد إنما هو بالنسبة

إلى الوقت أو إلى حال السائل.

وفي الصحيح: «إني أعطي الرجل وغيره أحب إلي منه، مخافة أن يكبه الله في النار» (٣٦) وآثر عليه الصلاة والسلام في بعض الغنائم قوما، ووكل قوما إلى إيمانهم (٣٧)، لعلمه بالفريقين، وقبل عليه الصلاة والسلام من أبي بكر ماله كله، وندب غيره إلى استبقاء بعضه وقال: «أمسك عليك بعض مالك، فهو خير لك» (٣٨) وجاء آخر بمثل البيضة من الذهب، فردها في وجهه (٣٩).

وقال علي: «حدثوا الناس بما يفهمون، أتريدون أن يكذب الله ورسوله؟» فجعل إلقاء العلم مقيدا، فرب مسألة تصلح لقوم دون قوم، وقد قالوا في الرباني إنه الذي يعلم بصغار العلم قبل كباره، فهذا الترتيب من ذلك.

قال الشاطبي: ولو تتبع هذا النوع لكثر جدا، ومنه ما جاء عن الصحابة والتابعين وعن الأئمة المتقدمين، وهو كثير (٤٠).

وعاد الشاطبي إلى هذه القضية في مقام آخر، ذكر أن العلم منه ما هو مطلوب النشر، وهو غالب علم الشريعة، ومنه ما لا يطلب نشره بإطلاق، أو لا يطلب نشره بالنسبة إلى حال أو وقت، أو شخص. قال: ومنه ألا يذكر للمبتدئ من العلم ما هو حظ المنتهي، بل يربي بصغار العلم قبل كباره، وقد فرض العلماء مسائل مما لا يجوز الفتيا بها، وإن كانت صحيحة في نظر الفقه (٤١).

رابعا: الطالب

إذا كان من أركان التربية ومقوماتها: المادة العلمية التي تطلب وتدرس، والمعلم الذي يوصلها، والطريقة التي يوصلها بها، فإن الطالب الذي يتلقاها ويحصلها هو الركن الرابع. وهو المقصود بعملية التربية والتعليم كلها.

وقد عني به إمامنا الشاطبي كما عني بسائر أركان التربية، بل عنايته به أبلغ وأعمق، ومقولته هنا إحدى بدائعه وروائعه التي سبق بها عصره، وترك لنا فيها ما يعبر عن إمامته وإبداعه في أكثر من مجال.

وأبرز ما التفت هنا إليه، ونبه عليه هو ما يتعلق بنظرية (التوجيه التربوي) وتوزيع الطلاب والناشئين على التخصصات من العلوم والأعمال المختلفة، وفق القدرات الذهنية والبدنية، والاستعدادات الفطرية، والميول المهنية، فلا يرغم طالب على علم لم يتهيأ له عقليا ولا نفسيا، ولا يوجه إلى عمل لا يلائم مواهبه وتطلعاته واستعداداته الفكرية أو الجسمية. وذلك بعد أخذ القدر اللازم من العلم الذي هو فرض عين على كل مسلم. فهذا مفروغ منه، وهو أشبه بما يسمى في عصرنا (التعليم الإلزامي).

إنما الكلام هنا هو في فرض الكفاية الواجبة على مجموع الأمة فيما يتعلق بالعلوم والصناعات التي تحتاج إلى تخصص، ويمكن أن ينجح فيها بعض الأفراد دون بعض، بله أن يبرز بعضه ويتفوق، إذا وضع في مكانه المناسب، واختير له ما يوافق مؤهلاته الفطرية.

والشاطبي هنا يركز على ضرورة إقامة فروض الكفاية الواجبة على الأمة بإقامة القادرين على أدائها، وتهيئهم للقيام بها على الوجه المرضي. ويجمل بنا هنا أن ننقل عبارته بنصها لما تحمله من قوة الحجة، ووضوح المحجة، يقول رحمه الله:

«... إن الله عز وجل خلق الخلق غير عالمين بوجوه مصالحهم لا في الدنيا ولا في الآخرة. الا ترى إلى قول الله تعالى: «والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا» -سورة النحل ٧٨- ثم وضع فيهم العلم بذلك على التدريج والتربية، تارة بالإلهام، كما يلهم الطفل التقام الثدي ومصه، وتارة بالتعليم فطلب الناس بالتعلم والتعليم لجميع ما يستجلب به المصالح، وكافة ما تدرأ به المفاسد، إنهاضا لما جبل فيهم من تلك الغرائز الفطرية، والمطالب الإلهامية، لأن ذلك كالأصل للقيام بتفصيل المصالح -كان ذلك من قبيل الأفعال أو الأقوال أو العلوم والاعتقادات أو الآداب الشرعية أو العادية- وفي أثناء العناية بذلك يقوى في كل واحد من الخلق ما فطر عليه، وما ألهم له من تفاصيل الأحوال والأعمال، فيظهر فيه وعليه، ويبرز فيه على أقرانه، ممن لم يهيأ تلك التهيئة، فلا يأتي زمان التعقل إلا وقد نجم على ظاهره ما فطر عليه في أوليته. فترى واحدا قد تهيأ لطلب العلم، وآخر لطلب الرياسة، وآخر للتصنع ببعض المهن المحتاج إليها، وآخر للصراع والنطاح.. إلى سائر الأمور..

هذا وإن كان كل واحد قد غرز فيه التصرف الكلي، فلابد في غالب العادة من غلبة البعض عليه، فيرد التكاليف عليه معلما مؤدبا في حالته التي هو عليها، فعند ذلك ينتهض الطلب على كل مكلف في نفسه من تلك المطلوبات مما هو ناهض فيه، ويتعين على الناظرين فيه الالتفات إلى تلك الجهات، فيراعونهم بحسبها ويراعونها إلى أن تخرج في أيديهم على الصراط المستقيم، ويعينونهم على القيام بها،

ويحرضونهم على الدوام فيها، حتى يبرز كل واحد فيما غلب عليه ومال من تلك الخطط. ثم يخلي بينهم وبين أهلها، فيعاملونهم بما يليق بهم ليكونوا من أهلها، إذا صارت لهم كالأوصاف الفطرية، والمدركات الضروية، فعند ذلك يحصل الانتفاع، وتظهر نتيجة تلك التربية.

فإذا فرض مثلا واحد من الصبيان ظهر عليه حسن إدراك، وجودة فهم، ووفور حفظ لما يسمع -وإن كان مشاركا في غير ذلك من الأوصاف- ميل به نحو ذلك القصد. وهذا واجب على الناظر فيه من حيث الجملة، مراعاة لما يرجى فيه من القيام بمصلحة التعليم فطلب بالتعلم وأدب بالآداب المشتركة بجميع العلوم. ولابد أن يمال منها إلى بعض فيؤخذ به، ويعان عليه، ولكن على الترتيب الذي نص عليه ربانيّو العلماء، فإذا دخل في ذلك البعض فمال به طبعه إليه على الخصوص، وأحبه أكثر من غيره ترك وما أحب وخص بأهله، فوجب عليهم إنهاضه فيه، حتى يأخذ منه ما قدر له، من غير إهمال له ولا ترك لمراعاته ثم إن وقف هنالك فحسن. وإن طلب الأخذ في غيره أو طلب به، فعل معه فيه ما فعل قبله. وهكذا إلى أن ينتهي.

كما لو بدأ بعلم العربية مثلا -فإنه الأحق بالتقديم- فإنه يصرف إلى معلميها فصار من رعيتهم، وصاروا رعاة له. فوجب عليهم حفظه فيما طلب بحسب ما يليق به وبهم. فإن انتهض عزمه بعد إلى أن صار يحذق القرآن صار من رعيتهم وصاروا هم رعاة كذلك. ومثله إن طلب الحديث أو التفقه في الدين، إلى سائر ما يتعلق بالشريعة من العلوم. وهكذا الترتيب فيمن ظهر عليه وصف الإقدام والشجاعة وتدبير الأمور. فيمال به نحو ذلك. ويعلم آدابه المشتركة، ثم يصار به إلى ما هو الأولى فالأولى من صنائع التدبير: كالعرافة أو النقابة أو الجندية، أو الهداية أو الإمامة، أو غير ذلك مما يليق به، وما ظهر له فيه نجابة ونهوض. وبذلك يتربى لكل فعل هو فرض كفاية قوم. لأنه سير أولا في طريق مشترك، فحيث وقف السائر وعجز عن السير، فقد وقف في مرتبة محتاج إليها في الجملة، وإن كان به قوة زاد في السير إلى أن يصل إلى أقصى الغايات في المفروضات الكفائية. وفي التي يندر من يصل إليها، كالاجتهاد في الشريعة والإمارة، فبذلك تستقيم أحوال الدنيا وأعمال الآخرة.

فأنت ترى أن الترقي في طلب الكفاية ليس على ترتيب واحد، ولا هو على الكافة بإطلاق، ولا على البعض بإطلاق، ولا هو مطلوب من حيث المقاصد دون الوسائل ولا بالعكس. بل لا يصح أن ينظر فيه نظر واحد، حتى يفصل بنحو من هذا التفصيل، ويوزع في أهل الاسلام بمثل هذاالتوزيع. وإلا لم ينضبط القول فيه بوجه من الوجوه. والله أعلم وأحكم (٤٢)

هذه هي نظرية الشاطبي التربوية والاجتماعية في توزيع القوى البشرية على التخصصات العلمية والعملية والمهنية وفق القدرات والاستعدادت.

وهو يتوجه بهذه النظرية إلى ثلاثة أصناف:

١- أولي الأمر ومن في حكمهم، الذين يتعين عليهم الالتفات إلى حاجات المجتمع وجهاتها المختلفة. ومراعاة أولى الناس بها، وتوجيههم إليها، وإعانتهم على القيام بها، وتحريضهم على الدوام فيها، سواء كان ذلك يتعلق بالعلوم والفنون، أم بالصناعات والأعمال المهنية والحربية والسياسية.

٢- الأساتذة والمعلمين، والمشرفين على التعليم، الذين وجه جل كلامه إليهم. فعليهم أن يوجهوا الصبيان -بعد أن يأخذوا القدر المشترك من الآداب والعلوم- إلى ما يليق بكل منهم، فإذا مال بعضهم إلى علم على الخصوص، وأحبه أكثر من غيره ترك وما أحب وخص بأهله، (يعني أساتذته) فوجب عليهم إنهاضه فيه، حتى يأخذ منه ما قدر له... وهكذا الترتيب فيمن ظهر عليه وصف الإقدام والشجاعة وتدبير الأمور فيمال به إلى ما برز له فيه نجابة ونهوض.

٣- الطلبة أنفسهم، حيث ينبغي أن يتوجه كل منهم إلى طلب ما هو متهيئ له ومناسب لاستعداده، وما يرى نفسه أنه سيجلي فيه وينفع الأمة، ويسد الثغرة، فهنا يصبح فرض الكفاية فرض عين عليه، فيجب عليه استكمال أدواته، والسير فيه إلى غاية الشوط المقدور عليه.

وقد نقل الشاطبي هنا عن الإمام مالك أنه سئل عن طلب العلم: أفرض هو؟ فقال: أما على كل الناس فلا، يعني به القدر الزائد على الفرض العيني. وقال مالك أيضا: أما من كان فيه موضع للإمامة فالاجتهاد في طلب العلم عليه واجب، والأخذ في العناية بالعلم على قدر النية فيه (٤٣).

ليت المسلمين استفادوا من هذه النظرية الشاطبية، وقاموا بفروض الكفاية على النحو الذي شرحه الشاطبي رحمه الله ولكن الشاطبي كمعاصره ابن خلدون (٤٤)- ظهرا في وقت كانت الأمة فيه في طريق الانحدار، فلم تستفد من فكر الرجلين المجددين، ولم تقتبس من نورهما ما يسدد خطاها، ويضيء لها الطريق.

الهوامش

١- المنة بضم الميم: القوة.

٢- الاعتصام ج ١ ص ٢٤، ٢٥

٣- رواه الطبراني في معجمه الكبير، والضياء في المختارة عن سلمان وحسنه في صحيح الجامع الصغير برقم (٥٣٩٤)

٤- انظر: التعريف بكتاب (الاعتصام) بقلم السيد رشيد رضا ص ٣

٥- الموافقات ج ١/ ٧٧ ط المكتبة التجارية الكبرى بمصر، بتعليق العلامة الشيخ عبد الله دراز.

٦- كالنهي عن اتخاذ التماثيل، يقولون إن العلة في التحريم خشية أن تجر إلى احترامها ثم إلى عبادتها لقرب الإلف بعبادة الأوثان فلما أيس الآن من ذلك صار لا مانع من اتخاذها. فهذا استنباط للعلة بطريقة الظن واتباع الهوى.اهـ من تعليقات الشيخ عبد الله دراز على (الموافقات).

٧- وهو مما انتفى فيه فائدة بناء عمل عليه لأنه ما دام ذلك راجعا إلى كثرة الرواة في بعض طبقاتهم في الحديث لا إلى جميع الطبقات حتى يفيد قوة في الحديث لا يكون فيه فائدة ولا ينبني عليه ترجيح للحديث عن غيره. اهـ دراز.

٨- أي مثل هذه الاستدلالات، فلم يجعلها الشرع من الادلة على الأحكام وإنما جعلها بشارة للمؤمنين مثلا.

٩- لأنها ليست قطعية ولا مبنية على قطعي غالبا ولا هي مطردة عامة.

١٠- وهو مما انتفى فيه الاطراد وأخذ كلامهم على الاطراد والإطلاق موقع في مفسدة الحرج أو تكليف ما لا يطاق فالبحث في كلامهم وشرحه من الملح.

١١- انظر الموافقات ج ١/ ٧٩ - ٩٥

١٢- الموافقات ج ١/ ٨٥ - ٨٧.

١٣- رواه البخاري ومسلم - وقال عنه الحافظ العراقي في تخريجه الاحياء متفق عليه من حديث أنس ومن حديث ابي موسى وابن مسعود بنحوه.

١٤- متفق عليه من حديث المغيرة بن شعبة "إن الله كره لكم قيل وقال، وكثرة السؤال... الخ...

١٥- جزء من حديث جبريل المشهور. وقد روي بالفاظ مختلفة في الصحيحين وغيرهما عن عمر وابن عمر وأبي هريرة.

١٦- انظر الموافقات ج ١/ ٣٦ - ٥٠

١٧- متفق عليه من حديث عبد الله بن عمر كما في "اللؤلؤ والمرجان فيما اتفق عليه الشيخان" حديث (١٧١٢)

١٨- الموافقات ج ١/ ٩١ - ٩٢.

١٩- أخص من الامارة الاولي لان الاقتداء بمن أخذ عنه والتادب بأدبه بعض العمل بما علم، وقد يؤخذ من وصفه لمالك بميزته عن أضرابه المجتهدين في هذه الامارة أنه لا يلزم من العمل بما علم أن يكون مقتديا بمن أخذ عنه، بل يغلب عليه العمل بما يراه باجتهاده وان لم يظهر عليه التآسي بنوع أداب استاذه فتكون أمارة مستقلة. ت دراز.

٢٠- انظر الموافقات ج ١/ ٩٣ - ٩٥

٢١- أخرجه مسلم في صحيحه: كتاب التوبة وفيه: "لو تدومون على ماتكونون عندي، وفي الذكر، اصافحتكم الملائكة على فرشكم، وفي طرقكم" الحديث قرم (٢٧٥٠) تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي.

٢٢- متفق عليه من حديث ابن مسعود، وعمران بن حصين، كما في اللؤلؤ والمرجان (١٦٤٦، ١٦٤٧)

٢٣- الموافقات ج ١/ ٩٥ - ٩٧.

٢٤- رواه مسلم والترميذي عن ابن مسعود.

٢٥- أي قد يتفق أن يكون على نظم الاقيسة لا من حيث أنه مقصودا بالفلاسفة في تركيب الادلة بل من جهة زنهم قصدوا الوصول إلى المقصود فاتفق لهم المشاكلة في النظم كما سيأتي في حديث (كل مسكر خمر وكل مخمر حرام) الا انه نادر.

٢٦- الموافقات ج ١/ ٥٩

٢٧- رواه البخاري موقوفا على علي رضي الله عنه.

٢٨- كما قال ابن مسعود رضي الله عنه: ما أنت بمحدث قوما حديث لا تبلغه عقولهم الا كان لبعضهم فتنة!

٢٩- الموافقات ج ١/ ٨١

٣٠- الموافقات ح ٤/ ٩٨

٣١- رواه الشيخان عن أبي هريرة كما في اللؤلؤ والمرجان - حديث (٥٠).

٣٢- رواه الشيخان عن ابن مسعود كما في اللؤلؤ والمرجاه (٥١).

٣٣- اقول وهو في البخاري ايضا عن عبد الله بن عمر وكما في اللؤلؤ والمرجان برقم (٢٤).

٣٤- متفق عليه عن أبي مسعود (٦٢٧) جزء من حديث رواه مسلم.

٣٥- وهو في البخاري ايضا عن عثمان.

٣٦- اخرجه الشيخان عن سعد بن أبي وقاص، الحديث (٦٣١).

٣٧- كما في حديث مسلم في اعطاء ابي سفيان وغيره يوم حنين.

٣٨- قال لكعب بن مالك، كما في حديثه الطويل الذي رواه مسلم.

٣٩- الحديث بطوله رواه ابو داود عن جابر وقد بين في الحديث سر ردها حيث قال عليه السلام: «يأتي أحدكم بجميع ماله فيقول: هذه صدقة ثم يقعد يتكفف الناس». وسبب رمية وزن لم تصبه أنهالح على الرسول قائلا أني أصبتها من معدن ولا أملك غيرها فلما أبى الرسول أخذها منه وأعرض عنه جاءه من جهة أخرى حتى جاءه من الجهات الأربع.

٤٠- انظر: الموافقات ح ٤/ ٩٩ - ١٠٣

٤١- الموافقات (٤/ ١٩٠ - ١٩١)

٤٢- الموافقات ح ١/ ١٧٩ - ١٨١.

٤٣- الموافقات ح ١/ ١٧٨.

٤٤- توفي ابن خلدون سنة ٨٠٨ هـ والشاطبي سنة ٧٩٠ هـ.

المنظومة التعليمية في المغرب
رؤيــة نقديــة

الأستاذ عبد المجيد بنمسعود

تمهيد : دوافع اختيار الموضوع :

إنه من شأن الاندماج في الممارسة التعليمية والتربوية والتفاعل الفكري والوجداني مع أركانها ومكوناتها، أن يجعل المرء بإزاء ظواهر معقدة وإشكالات متنوعة تلتقي جميعها في كونها تكتسي طابعا إنسانيا مثيرا لسيل عارم من الأسئلة ذات الأبعاد الفلسفية، المرتبطة بمصير الإنسان ومآله الإنساني والحضاري، ومن ثم فهي أسئلة جادة، تحمل شحنات كبيرة من التوتر والقلق، لن يتبدد جزء هام منها إلاّ بالإجابة الشافية عن تلك الأسئلة وفتح مغاليق القضايا التي تترجم عنها.

إن ممارسة التأمل والتحليل على مستوى المنظومة التعليمية من منظور شمولي، لرصد آليات اشتغالها والكشف عن مدخلاتها ومخرجاتها، وتجلياتها السوية وإفرازاتها المرضية، كفيلة بتوفير إسهامات جادة على طريق التشخيص، ومن ثم وصف وتحديد خطة العلاج. إن المرء وهو يعاني كل تلك الحركة الضخمة الناجمة عن اشتغال آلة المنظومة التعليمية التي يمكن تشبيهها بالطاحونة أو بالقدر، لا يسعه إلاّ أن يشعر حقا بنوع من الصداع، جراء انفلات جملة من الخيوط والعناصر المساعدة على فهم مسار تلك المنظومة، وضبط القوى المحركة لها والمغذية لشريانها. فالدافع إذن لاختيار هذا الموضوع دافع منبثق من همّ دفين غذاه في كثير من الأحيان شعور بالإحباط والألم، إزاء وضع يبدو غير سوي وغير طبيعي في عالم يعد فيه الفعل التربوي في صدارة الأولويات أو بتعبير آخر، الرهان الحضاري بامتياز.

إن من جملة الأسئلة التي تطرح نفسها بإلحاح في هذا الصدد :

١- ما هو النموذج الذي تسعى إلى إخراجه المنظومة التعليمية في مجتمعنا المغربي؟

٢- هل هناك وعي كامل بطبيعة الغايات والأغراض الكامنة خلف تلك المنظومة؟

٣- هل هناك تطابق وانسجام بين مكونات التصور النظري واختياراته من جهة، وبين التصور النظري والواقع التطبيقي من جهة أخرى؟

٤- ما نصيب المتخرج من المنظومة التعليمية من اكتساب القدرة على المزاوجة بين ثقافة حوارية متفتحة، وثقافة مقاومةٍ واعية؟

إن وضع المنظومة التعليمية موضع التساؤل والدرس والتحليل يكتسي أهمية بالغة وجدارة واضحة، على اعتبار أن كثيرا من القرائن والدلائل تشير إلى أن قدراً كبيرا من التشوه الذي لحق حياتنا الفكرية والثقافية، ومن الخلل الذي هاجم شبكة العلاقات الاجتماعية عندنا، ومن الجمود الذي أصاب قدرة مجتمعنا على العطاء في ميادين الإنتاج العلمي والأدبي، يرتبط بما لحق منظومتنا التعليمية من ضعف وتهجين، ومن تردد وارتباك على مستوى الاختيارات والأغراض التي تنظم مسار التعليم وتوجه نشاطاته في مختلف شعبه ومراحله. لقد غدا واضحا لأولي الألباب أن المحتوى الثقافي للمنظومة التعليمية، ينعكس إيجابا أو سلبا على بناء شخصيات المتعلمين والطلاب الذين يتعاطون معه، وذلك بحسب فقره أو غناه، وبحسب تعبيره عن هوية الأمة وحمله لرسالتها وميراثها الحضاري، أو اغترابه عن كل ذلك وسقوطه في مغبة الاستلاب. ولا غرو أن يعتبر المهتمون والدارسون، أن «قضية إعادة التشكيل الثقافي، أو بناء الشاكلة الثقافية التي يعمل عليها الإنسان، ويصدر عنها في دراساته وعلاقاته وأهدافه، وحتى وسائله في كثير من الأحيان، يمكن أن تعتبر القضية الملحة والأهم في جدول الأولويات، لأنها تمثل بنية عالم الأفكار(...) إن وضوح المنهج أو إعادة تشكيل مركز الرؤية، هو المنطلق الصحيح لتقويم الواقع وإبصار كيفيات صناعة

المستقبل، ذلك أن الأزمة الحقيقية أو الأزمة الأم، التي يعاني منها العقل المسلم المعاصر، هي أزمة فكر، أو أزمة شاكلة ثقافية -إن صح التعبير- وذلك بسبب انسلاخه عن مرجعيته. وإن ما وراءها من الأزمات، يمكن أن يعتبر إلى حد بعيد من أعراض ومظاهر الأزمة الثقافية» (1).

وغير خاف على المختصين، أن مهمة التشكيل الثقافي المستهدف لشريحة هامة من المجتمع إنما هي موكولة لرجال التعليم الذين يعدُّون عصب المنظومة التعليمية، في علاقتهم طبعا بالمحتوى الثقافي، أو بمنظومة القيم التي تَضُخّ عناصرها بشكل منهجي، إلى عقول التلاميذ ونفسياتهم. ولا يقلل من وزن تلك المهمة وأهميتها كونها تجري في خضم من التيارات الفكرية والثقافية المتدافعة، والتي تتذرع بأحدث الوسائل والقنوات المتطورة، على اعتبار أن العملية التعليمية التعلمية موسومة بجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من الوسائل، منها الديمومة والإجبارية والانتظام، وكونها تتم في مراحل حساسة من عمر المتعلم تتميز بالفتوة والطواعية، فضلا عن كونها محفوفة بشروط نفسية وبيداغوجية خاصة تكتنف -في الغالب- علاقة المتعلم بالمعلم، تجعلها أعمق تأثيراً في الصيرورة الفكرية والنفسية للمستهدفين.

لقد بات من الأمور المسلمة لدى المربين فيما يتعلق برسالة التربية أو المدرسة، أنها تهدف في أية أمة من الأمم، إلى تحقيق المعادلة الصعبة بين تزويد الأفراد بالقدرة على التكيف مع الواقع المجتمعي، عبر امتصاص مبادئه وتمثل نسقه القيمي، وامتلاك آليات التفاعل والاندماج في شبكة العلاقات الاجتماعية والانخراط في أنشطتها من جهة، وبين تمكين هؤلاء الأفراد من امتلاك حاسة الفكر النقدي القمينة بضمان عملية الفرز والتمييز وإعادة التوازن والانسجام لكينونة الفرد الاجتماعي في ظل قوانين الشد والجذب، بين الهوية وعلاقات التثاقف من جهة أخرى، في سياق عالم تصارعت فيه المذاهب، وتفاعلت فيه التيارات الفكرية والثقافية.

سأحاول في هذا البحث المتواضع رصد مدى قدرة المنظومة التعليمية المغربية على الحفاظ على توازن روادها، من خلال تجسيد المعادلة الصعبة الآنفة الذكر، وبعبارة أوضح، مدى قدرة تلك المنظومة على بناء الشخصية الرسالية القادرة على الاستجابة الواعية لتحديات العصر وكسب رهاناته الصعبة المعقدة.

المبحث الأول : تحديد مفاهيم البحث ومتعلقاتها :

أ- المنظومة : المنظومة هي النسق وقد عرفه معجم التقويم والبحث التربوي بأنه «كلّ مؤلف من عناصر متساندة ومترابطة، وهي في تفاعل مستمر. وكما أشار ميتون إلى ذلك، فإننا لا نستطيع أن نتحدث عن نسق حقيقي إلاّ إذا كان الفعل الخاص لمختلف العناصر نتاجا للتفاعلات بين تلك العناصر، تلك التفاعلات التي تخضع لمنطق خاص بها» (2). يرشدنا هذا التعريف إلى جملة خصائص لابد أن يتصف بها النسق أو المنظومة نحددها فيما يلي :

1- المنظومة "كل مؤلف من عناصر متساندة ومترابطة". ومن ثم فإن حصول أو تحقق مطلب التجانس في الطبيعة والهدف بين تلك العناصر، أمر ضروري. وإلا كنا بالضرورة -وبحكم هذا التعريف- أمام شتات من العناصر لا يشدها خيط ولا ينتظمها نسق.

2- توجد عناصر المنظومة أو النسق "في تفاعل مستمر". ونفهم من ذلك انتفاء وقوع التنافر، بمعنى التناقض بين عناصر النسق، وإلاّ كان "النسق" -مع التجاوز في تسميته كذلك- محتويا على قابلية نسفه أو انتسافه وانفجاره، لأنه لا يملك عوامل الاستمرار في الحياة.

3- الفعل الخاص لمختلف العناصر نتاج "للتفاعلات بين تلك العناصر". وهذه الصفة أو الخاصية وإن كانت تتضمن قدرا وافرا من الصواب؛ إلاّ أنه يمكن التحفظ عليها في جانب واحد، هو جانب الكلية أو الإطلاقية في هذا الحكم، لأنها تنفي أدنى استقلالية لكل واحد من عناصر النسق، وهذا نفي لأمر واقع بالنسبة لكل عنصر، على تفاوت في درجة الاستقلالية بين عناصر النسق.

4- تفاعلات عناصر المنظومة أو "النسق" "تخضع لمنطق خاص بها".

ومما لا شك فيه أن ذلك المنطق الخاص، هو بمثابة المرجعية الفكرية والفلسفية التي تحكم تفاعلات العناصر فيما بينها، وتقوم بتسديد حركتها ومسارها.

5- ونخلص في نهاية هذا التحديد إلى أن هناك ارتباطا وثيقا وعلاقة محكمة بين الخاصية رقم (1) والخاصية رقم (2) تتمثل (أي العلاقة) في أن خاصية المنطق (أو المنطقية) تنعدم

بالضرورة في حالة انتفاء عنصر أو خاصية التساند والترابط. ومعنى ذلك أن نصبح بإزاء وضع الفوضى والشتات كما أسلفت.

وسيتضح هذا الأمر عند تحليل الجانب التطبيقي من الموضوع -بإذن الله-.

في ضوء هذا التعريف للمنظومة يتبين لنا بوضوح أن جملة من التفاعلات تحصل بين عناصر المنظومة في حالة كونها قائمة على الشروط السليمة الآنف ذكرها في تحليل التعريف. وهذه التفاعلات تؤول في نهاية المطاف إلى صياغة تيار معين ذي سمات وخصائص محددة، يتلون بلون المناخ الثقافي السائد في البيئة التي تتحرك فيها المنظومة التعليمية، وينعكس على المتعاملين معها، بناءً لنفوسهم وتأسيساً لشاكلتهم الثقافية.

بعض متعلقات "المنظومة التعليمية":

مما يتعلق بمفهوم المنظومة التعليمية مفهوم "التربية"، لأن هدف هذه المنظومة الذي هو بناء الشاكلة الثقافية، هو بتعبير آخر تربية الأجيال، أي تنمية قدراتهم ومواهبهم، هذه التنمية التي تتسع مساحة عملها أو تضيق تبعا لمفهوم التربية الذي تتأسس عليه المنظومة التعليمية.

وأسوق فيما يلي تعريفا إجرائيا للتربية، سأعتمده في هذا البحث، كأساس للاحكام والنتائج التي سأخلص إليها. إنه التعريف الذي يرى بأن التربية هي **«تنمية الإنسان في أبعاده الستة : الروحي؛ والبيولوجي؛ والعقلي والمعرفي؛ والانفعالي العاطفي؛ والسلوكي الأخلاقي؛ والاجتماعي، في إطار بعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته، للوصول بالإنسان نحو الكمال، ضمن مجتمع متضامن قائم على قيم ثابتة»** (3).

إن العناصر التي يتألف منها هذا التعريف تجعل منه تعريفا شاملا ومتكاملا من جهة، ومنسجما، أو معبراً عن خصوصية المجتمع المغربي من جهة أخرى، ومن ثم فهو يتيح لنا إمكانية الموازنة والنقد في ضوء الفلسفة التربوية التي تستند إليها المنظومة التعليمية.

- فهذا التعريف يحتوي على عنصر أساسي وجوهري، يتمثل في كون التنمية التي ينصب عليها الفعل التربوي، تستهدف الإنسان في شتى أبعاده من جهة، وفي هذا إقصاء للتعاريف التي تقصر عمل التربية على جوانب ضيقة ومحدودة من الكيان الإنساني، وذلك تبعا لضيق ومحدودية الإطار النظري الذي ترتبط به وتعبر عنه.

كما يتمثل -أي العنصر الأساسي والجوهري- في كون الفعل التربوي يجري في إطار بعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته، وعلى أساس قيم ثابتة، بحيث يؤدي ذلك إلى إرساء قواعد مجتمع متضامن يمثل النموذج الذي وصفه رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله : «مَثل المؤمنين في توادّهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحُمّى» (4).

وهذه العناصر تقصي التعاريف التي لا تأخذ في حسبانها البعد الإيماني ومقتضياته ضمن استراتيجية التربية.

ب- الحوار الثقافي :

الحوار الثقافي هو تلك العملية التفاعلية التي تحتك فيها ثقافة ذات خصائص ومنطلقات فكرية وفلسفية، بثقافة أخرى تختلف عنها من حيث الخصائص والمنطلقات، ويكون الهدف من ذلك هو عرض كل من الثقافتين ما عندها من أفكار وتصورات وقيم، قصد التلاقح والتثاقف.

ويكون المفروض في ذلك -من حيث المبدأ- أن يكون على أساس الاحترام المتبادل بين الطرفين. على اعتبار أن عملية تبني الأفكار عملية حرة قائمة على الاختيار الإرادي الحر، البعيد عن كل قسر أو إكراه.

- ضرورة التمييز بين الحوار الثقافي والمثاقفة (Acculturation).

وفي ضوء السمات السالفة، يبرز أمامنا الفرق واضحا بين الحوار الثقافي من جهة والمثاقفة من جهة أخرى. فإذا كان الحوار الثقافي يكتسي صبغة التبادل الحرّ القائم على الإقناع، فإن المثاقفة (أو التثقف من الخارج) تتم «في معظم الأحيان (...) من جانب واحد، كما هو الحال في الاتجاه من المركز (وهو ما يقول به إريكسون) أو التحضّر (وهو ما يقول به ردفيلد وبيلز). وهكذا، فإنه تكون هناك جماعة «مسيطرة» أو أمة «مُحضّرَة» و«ممدّنة» وجماعة «متأثّرة» أو جماعة «مفتوحة» عليها أن تتعلم "التحضّر" و"التُمَدّن" وأن تقبل طوعاً أو كراهية «عملية التثقيف من الخارج أي من الغرب-المركز» (5).

جـ- المقاومة الثقافية :

إن المقاومة الثقافية هي عبارة عن الموقف الفكري الذي يتخذه الفرد أو الجماعة في مجتمع معين تجاه ثقافة وافدة، بحيث يتمثل في المجابهة الثقافية لها والامتناع عن التمكين

لها والخضوع النفسي والفكري والسلوكي لما تبثه من قيم وأفكار. وسيتضح فيما بعد أنه يمكن التمييز بين نمط من المقاومة محمود وإيجابي، وبين نمط اخر سلبي ومذموم.

المبحث الأول : حول مشروعية الحوار الثقافي :

إن مشروعية الحوار في عالم الإنسان تبدو من البداهة بمكان، بل إن الحوار كأسلوب لعرض الأفكار والحقائق قد سبق وجود الإنسان نفسه، جاءَ في كتاب "الحوار في القرآن": «في البدء كان الحوار، كان الملائكة يسبحون ويقدسون الله في ابتهال وخشوع وإخلاص. ويشاء الله أن يخلق الإنسان ليكون "خليفته في الأرض" ويعلن لهم هذه المشيئة الحاسمة. ويبدأ الحوار في سؤال عن طبيعته وعن دوره وعن سلبياته وإيجابياته. ويحدثهم الله عن ذلك كله فيما اختصره القرآن من القصة.. ويختم الحوار من موقع الوقوف بهم عند حدود المعرفة التي يملكونها... «إني أعلم ما لا تعلمون» -البقرة/30- (...) وكان الحوار هو أسلوب الأنبياء.. ورسالتهم الإلهية إلى الإنسان، وحاولوا -في البداية- أن يدخل الإنسان مدرسة الحوار في صفوفها الأولى، فأثاروا أمامه القضايا التي تتحدى جهله وافاقه الضيقة ليثيروا فيه طبيعة المواجهة ليسأل أو يحتج أو يشتم أو يتمرد أو يقذف بالحجارة أو يهدد بالقتل.. كانت القضية أن يتحرك في الداخل ليخرج من جمود الصمت المتحجر في داخله.. وكانت الفكرة أن يتعلم كيف يتطلع إلى النور الآتي من الله» (6) «وجاء الإسلام -من خلال القرآن الكريم- ليكون دين الحوار الذي يطلق للفكر أن يفكر في كل شيء، ليتحدث عن كل شيء. وليحاور الآخرين على أساس الحجة والبرهان والدليل.. ليعلمهم كيف يصلون إلى قناعاته وآفاقه بالكلمة الحلوة، والأسلوب الطيب والموعظة الحسنة والجدال بالتي هي أحسن. وتقدم الإسلام.. وتقدمت معه تجارب الحوار، وعرف المسلمون كيف ينفتحون على العالم من خلال ذلك، وكيف ينطلقون إليه في رسالتهم في أجواء الحوار التي تحترم الإنسان الذي يختلف معها لتقوده من موقع احترام الفكرة والكلمة والموقف» (7).

غير أننا ونحن نعلن عن مشروعية الحوار الثقافي، لا بد أن نميز فيه بين **حوار متضبط** و**حوار منسلخ**. فالأول هو المتسلح بالهوية، يستند إليها في ممارسته المحاورون، ويتحصنون بما تختزنه من مفاهيم وتصورات، وما تحمله من رؤية للكون والحياة والألوهية والإنسان، ومن قيم تحكم سلوك الإنسان وتُشبع حاجاته وأشواقه في كل المجالات. أما الثاني، أي المنسلخ من الهوية، فهو الذي ينطلق مُمَارِسُهُ من الفراغ، فيكون أشبه بالغادي إلى ميدان المعركة بغير سلاح. وهو لا محالة مُفض إلى الانبطاح. «إن الهوية هي قوة الممانعة فينا إزاء قوة الاستلاب التي يمكن أن تمارسها هوية أخرى على هويتنا (...) وهي أشبه ما تكون بجهاز المناعة في الجسم الذي يحول دون فتك الأوبئة به» (8).

ومن طبائع الأشياء وسنن الموجودات أن المنتصرة في صراع الهويات، هي الهوية التي تحمل في جوفها عوامل القوة والاستمرارية الذاتية، بسبب تكاملها وغناها. ومن العجيب في هذه المسألة أن الحكم يظل مطرداً حتى في حالة التفكك والانهزام التي تدرك أهل هذه الهوية القوية والمتماسكة، وتمثل الهوية أو الذاتية الاسلامية خير نموذج لذلك. ومن الحقائق التي تجدر معرفتها في هذا المضمار أن جدل الهويات القوية -على تفاوت في القوة- مدعاة للخصوبة والتنوع. غير أن هذا التنوع، ليرْتدي صبغة الحقيقة والحق، لا بد أن يندرج في نهاية المطاف في سياق الحقيقة الكونية الخالدة، التي يعبر عنها الوحي في صيغته النهائية الصادقة، وهي الإسلام. ذلك لأنه كلما ابتعدت الثقافات الإنسانية عن ثقافة الإسلام، إلاّ وتعرضت للضمور والاختلال. وهذا الكلام يفضي بنا إلى إثارة موضوع عالمية الثقافة، وهو ما سنشير إليه باقتضاب في النقطة المقبلة المتعلقة بمنطلقات الحوار الثقافي أو دواعيه النفسية والحضارية.

المبحث الثاني : منطلقات الحوار الثقافي (أو الدوافع النفسية والحضارية للحوار الثقافي) :

إن للحوار الثقافي علاقة وطيدة بما ينطوي عليه الإنسان -ومن ثم الحضارة- من نزعة الاعتداد بما يملكه أو يعتنقه من مبادئ وتصورات وأفكار، أو بكلمة واحدة، من رؤية للحياة، وبرغبته في نقل ذلك للآخرين، وجعلهم يشاطرونه الاعتقاد فيه، بشتى الأساليب. وتتنوع الأساليب وتتباين بحسب طبيعة المحاور وبنائه النفسي وعمقه الحضاري، ونوعية الجذور أو الأصول التي ينطلق منها ويرتكز عليها. وهذه النزعة هي ما يطلق عليه نزعة "نقل الاعتقاد".

وعلى هذا الأساس فإن «الاعتداد بما لدى كل ثقافة وبمدى تأثيرها في الثقافات الأخرى قائم ومشروع، والتوجه نحو التأثير في الآخرين بهدف كسبهم وإقناعهم أو حتى الظهور

عليهم، من الأمور التي برهنت عليها حيوية الثقافات وطبيعة اللقاء والحوار والتفاعل بينها. وهذا بديهي في مضمار التواصل الإنساني على صعيد الأفراد والجماعات البشرية» (9).

غير أننا هنا لا مناص من التمييز في سياق الحضارات المختلفة بين حضارات تجري الحوار مع الآخرين بمنهج أخلاقي وبأسلوب يحترم عقل الإنسان وكرامته، فيخاطبه من منطلق إقناعه بالصواب وهدايته إلى الحق، من غير قسر ولا إكراه، وقد مثل الإسلام النموذج الأرقى والأمثل لهذا المسلك في الحوار، وبين حضارات تعتمد في حوارها أسلوب القسر المادي والمعنوي، فضلا عن كونها تركز في خطابها على الغريزة بشتى مظاهرها وتجلياتها، وتلجأ في غالب الأحيان إلى المغالطة بل وحتى إلى الكذب الذي لا تتورع عنه، إذا ما رأته موصلا إلى ما تبتغيه من مآرب وأغراض.

وكما أشرت قبلُ، فإن المنبع الذي تستقي منه كل حضارة يُحَدّد طبيعة خطابها أو حوارها، ويتحكم في نوعية الأساليب التي تتوسل بها في ذلك، ومن ثم فشتان بين حوار ينطلق من وعي رسالي بوظيفة هداية الناس إلى الحق وجعلهم يتفيؤون ظلال الرحمة والأمن، وبين حوار يصدر من رغبة عنيفة في السيطرة، ولو كان السبيل إلى ذلك المراوغة والإيهام، وأساليب التخييل وسلب العقل.

«إن الثقافة الحية هي التي تنظر إلى الانسان كإنسان، وتخاطبه كمثال ونموذج للانسانية جمعاء، قبل أن تنظر إليه كواقع قومي ومحلي ضيق. ومن خصائص الثقافات المتراجعة أنها تبرر قيمتها الخاصة من وجهة نظر قومية، وتربطها بخصائصها المحلية، ولا تؤكدها كمنبع لقيم إنسانية عامة وكونية». (إن التبادل الثقافي) لا يمكن أن يتحقق إلا إذا توفر لدى الجماعة الثقافية الاعتقاد بأن منظومة قيمها هي الأصلح إنسانيا، وأن على انتشارها يتوقف مصير تقدم البشرية وتطورها» (10).

غير أن هذا الاعتقاد لا يكون موافقا للصواب في جميع الأحوال، بل كثيرا ما يكون صادراً عن أوهام وتصور مغلوط عن الذات، ويكون ذلك ناشئا عن عصبية مستحكمة وعن هوى مغلّفٍ للبصيرة حاجب لنزعة البحث عن الحق، أي للفطرة التي فطر الله الناس عليها. والفيصل في تمييز الثقافة الجديرة "بالكونية" و"العالمية" إنما هو كونها تخاطب الفطرة وتلبي أشواقها ومطالبها، وتنمي في الانسان جَميع أبعاد كيانه، وإذا تحدثنا بلغة النسب المئوية على طريقة كروبير الذي يميز بين الثقافات على أساس ما تنميه في الانسان فـ«من ثقافة ترعى أكثر من 2 أو 3٪ من القدرة الابداعية للعبادة، وبعضها تنمي ميله إلى الفن، وما تزال ثقافات أخرى تنمي قدرته على الحرب» (11)، إذا تحدثنا بتلك اللغة قلنا إن الثقافة الجديرة بصفة العالمية هي ثقافة الإسلام، لأنها تنمي في الإنسان نسبة عالية من طاقاته ومكنوناته، ويتناسب ذلك مع مقدار الاستجابة لقيم تلك الثقافة وقيمها الفكرية ونمطها السلوكي. وأسس عالمية الثقافية الإسلامية تتمثل في خصائصها المتميزة التي تهبها الاستمرارية في الزمان، والملاءمة لكل بيئة ومكان، وهذه الخصائص هي الربانية والثبات والوحدانية، والواقعية والشمول.

أما إذا عدنا إلى الثقافات الأخرى غير ثقافة الإسلام وجدناها تتراوح بين تضخيم لمطالب الجسم على حساب الروح، أو لمطالب الروح على حساب الجسم، وإن كان هذا المنزع الأخير يظل ممتنعاً عن التجسيد الفعلي، لأن الإشباع الحقيقي للروح لا يمكن أن يتحقق إلاّ في توازن مع الإشباع المتوازن والمعقول لمطالب الجسد.

خلاصة القول في هذه القضية أن الحوار الثقافي يستند في مشروعيته إلى سنن نفسية وحضارية ترتد إلى السنة الكبرى السارية في ثنايا العمران البشري، المتحكمة في مساره، وهي سنة التدافع بين الحق والباطل، مصداقاً لقول الله تعالى: **«ولولا دفاع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض»** -البقرة/251-.

غير أن التدافع على مستوى الحوار، لا يبرر على الإطلاق ما يمكن أن يطفو على السطح من ممارسات عنيفة وأساليب غير حضارية تدفع بالحوار إلى الطريق المسدود. فلقد دعا القرآن إلى الجدال بالتي هي أحسن، وخاصة في التعامل مع أهل الكتاب، واستثنى الظالمين منهم، لأن هدفهم هو الشغب والتخريب. وركز القرآن على ما يشكل قواسم مُشتركة، بحثا عن قاعدة للقاء، شرطها أن لا تتضمن أي تنازل عن الثوابت والمقدمات، قال تعالى: **«ولا تجادلوا أهل الكتاب إلاّ بالتي هي أحسن إلاّ الذين ظلموا منهم وقولوا آمنا بالذّي أنزل إلينا وأنزِلَ إليكُمْ وإلهُنَا وإلهُكُمْ واحدٌ ونحن له مسلمون»** -العنكبوت/46- وقال تعالى: **«قُل يا أهل الكتاب تَعالَوا إلى كَلمةٍ سَواءٍ بيننا وبينكم ألاّ نَعْبُد إلاّ اللّهَ ولا نُشْرِكَ به شيْئاً ولا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أرْبَاباً من**

دُونِ اللَّهِ فإنْ تَوَلَّوْا فقولوا اشهدوا بأنّا مُسْلِمُون »–آل عمران/64–.

المبحث الثالث : ثقافة المقاومة :

أشرت عند تحديد مفهوم ثقافة المقاومة إلى ضرورة التمييز بين مقاومة منفتحة ومقاومة منغلقة. وبقدر ما يُذم الحوار المنسلخ تُذم المقاومة المنغلقة. كما أنه بقدر ما يحمد الحوار المنضبط، تحمد المقاومة المنفتحة أو الواعية، وتحضرني هنا كلمة مأثورة لغاندي يقول فيها : «إنني مستعد لأن أفتح أبوابي ونوافذي لتدخل منها الرياح، ولكني لا أسمح لأية ريح بأن تقتلعني من جذوري». إن هذا الموقف إذا كان صائبا على مستوى شريحة من الأفراد المحصنين ثقافيا ومزودين بجهاز نقدي قادرٍ على الفحص والتمحيص، فإنه ليس صائبا على إطلاقه، إذا تعلق الأمر بأمة أو بشعب فقد حصانته، وتخلخلت أجهزته الدفاعية بفعل عوامل شتى، تضافرت على كيانه النفسي والفكري لتجعله مفرغا، ومن ثم قابلا للشحن والاحتواء.. وهذه هي بالضبط حالة الشعوب الإسلامية. ومن ثم فإن أسلوب المقاومة الواعية، المدركة بعمق لطبيعة الظرفية الفكرية والأرضية المجتمعية، والمنعطف التاريخي والحضاري الذي تمر به الأمة، هو الأسلوب المطلوب. وقد يتطلب الأمر، بحسب الخلفية التي ينطلق منها هذا الأسلوب، أن يتم تقليص زاوية الانفتاح إلى أقصى الحدود، بل وحتى سدها في بعض الأحيان، كما يحدث من طرف المصالح الطبية عندما تعلن إغلاق الحدود مع جهة معينة إذا ما تأكد لديها أن وباء قد ظهر في تلك الجهة أو ذلك البلد. وغير خاف على العارفين أن الأوبئة الفكرية والثقافية هي أفتك بالأمم والشعوب من الأوبئة الجسدية. وغير خاف كذلك على هؤلاء، أن المنظومة التعليمية في مجتمع من المجتمعات تمثل أحد الحصون المتقدمة لحماية حضارة الأمة وتجديد دمائها، خاصة إذا عرفنا أن تلك المنظومة تحتضن الفئة الحيوية التي تمثل امتداد الأمة وعصب استمرارها وبقائها. ومن ثم وجب إحاطتها بالرعاية الكافية وتمكينها من حمل الميراث الثقافي في كامل صفائه وخلوصه، وتزويدها بأنجع الأدوات المنهجية للتعامل معه على وعي وبصيرة، وكذا مع ما يوجهها من أفكار تروج في سديمها الثقافي..

المبحث الرابع : مقومات ثقافة المقاومة داخل المنظومة التعليمية كما ينبغي أن تكون.

أ– التحديد الواضح للفلسفة التربوية المُوجهة

يمكن القول إن الفلسفة التربوية هي بمثابة القلب النابض للمنظومة التعليمية، أو بمثابة «الدماغ المحرك للنظام التربوي بعامة، وللنظام الدراسي بخاصة» (12) ومن ثم جاز لنا القول إن منظومة تعليمية بدون فلسفة تربوية، منظومة ميتة أو حمقاء في أحسن الأحوال، كما أن منظومة تعليمية قائمة على فلسفة تربوية تفتقد إلى الدقة والوضوح، أو يعتريها خلط وتشويش، مُعرضةٌ للتّيه والاضطراب.

وإذا أريد لمنظومة تعليمية أن تؤتي أكلها الطيب، وتجزل عطاءها وافرا لصالح الأجيال، فلا مناص لها من أن تقوم على فلسفة تربوية قوامها ثوابت الأمة التي تخاطب أجيالها، ولحمتها وسداها، تصورُها للكون والحياة والألوهية والانسان. ومن ثم فهي لا بد أن تشكل إجابة واضحة عن السؤال : أيّ إنسان نريد؟ إن الإجابة عن هذا السؤال بالنسبة للمنظومة التعليمية المغربية، ينبغي أن تكون مستقاة من الإسلام الذي يعتبر دين الدولة والمجتمع، وهي إجابة «ترتبط بالدوائر الثلاث التي ينظم الإسلام الإنسان في داخلها : علاقته مع ذاته، علاقته مع الآخر (المجتمع والطبيعة)، وعلاقته مع الله سبحانه وتعالى، وهي أساس الدوائر الثلاث. وليس هناك أي إنسان خارج هذه الدوائر. ويمكن أن يقال الكثير في كل دائرة من هذه الدوائر، بدءاً من تنظيم الرغبات والغرائز وترجيح العقل والإرادة، مرورا بالنظام الاجتماعي السياسي البيئي في الدائرة الثانية، وصولا إلى سبل العبادة والتقوى والكمال اللامتناهي في الدائرة الثالثة» (13). إن أغلب التعاريف تدور حول المعاني السالفة الذكر على مستوى التعميم، ومنها التعريف الذي يرى بأن فلسفة التربية هي : «الإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان والعالم الذي نعيش فيه، والتي توجه عملية تربية هذا الانسان وتوحدها وتحدد أهدافها ومناشطها» (14).

إن ضرورة قيام المنظومة التعليمية على فلسفة تربوية واضحة، تتأسس ليس فقط على ضرورة أخرى هي تحديد أهداف التعليم التي يعمل المجتمع أو الدولة على تحقيقها، وإنما أيضا على كون تلك الأهداف لا يمكن أن تنفذ بالشكل السليم

من طرف من توكل إليهم تلك المهمة الشاقة والخطيرة دون استناد إلى تلك الفلسفة ووعي بمقاصدها.

ترى سهام عبد اللطيف أن «دور فلسفة التربية يكمن في ثلاثة أدوار : الدور الأول يتعلق بتنظيم المعلومات التربوية المتضاربة. والدور الثاني : يتعلق بتنظيم المعلومات الإنسانية والقيام بتفسير تلك المعلومات التربوية والانسانية مع البحث عن الصلة الرابطة بينها بأسلوب تحليلي نقدي. والدور الثالث، يتعلق بتوضيح المصطلحات التربوية التعليمية» (15). بناء على ما سبق يتبين مقدار المجازفة، بل والعبثية التي تسقط في شراكها العملية التعليمية التي يقودها معلم لا وعي له بفلسفة التربية التي تؤطر المنظومة التربوية التي يعمل في إطارها، أو معلم لا يؤمن بها أصلا، فيسلك في اتجاه معاكس لها معاند لقيمها وأهدافها. أو معلم تائه يعمل لفائدة منظومة تائهة!!. إننا نقف هنا لنطرح السؤال عن طبيعة الفلسفة التربوية التي تسند المنظومة التعليمية المغربية. إذا نحن تلمسنا ملامح هذه الفلسفة في أغراض التعليم الثانوي كما هي محددة في "هيكلة التعليم الثانوي" (1994) وجدناها تتمثل فيما يلي :

جعل المتعلم :

– متشبثا بعقيدته الإسلامية وفق المذهب المالكي، قادراً على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية.

– معتزا بمغربيته وبأصالة حضارته، وبانتمائه إلى الأمة الإسلامية والوطن العربي وإفريقيا، واعيا بضرورة تحقيق وحدة المغرب العربي كمرحلة نحو تحقيق الوحدة العربية المنشودة.

– قادرا على تنمية كفايته في اللغة العربية باعتبارها لغة الدين والحضارة واللغة الرسمية للوطن، وفي بعض اللغات الأجنبية لضمان تفتحه على العالم الخارجي وتنمية رصيده العلمي والثقافي، ولتأهيله للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة.

– قادرا على تحقيق ذاته وإنماء شخصيته إنماء متكاملا ومتوازنا، والاستقلال في رأيه حتى يتمكن من تحمل المسؤولية ومواجهة مواقف الحياة اليومية.

– قادرا على تنمية ثقته في مؤهلاته الشخصية وعلى التواصل وخلق علاقات ودية مع الآخرين، ومستعدا للعمل الجماعي.

– متمتعا بحس فني مرهف، مدركا لعناصر الجمال في البيئة المحيطة به، متمكنا من الهوايات الملائمة لحاجاته وميولاته.

– متشبعا بروح النقد البناء، وقادراً على اتخاذ القرارات المناسبة للمساهمة في تطوير مجتمعه (...).

– ديموقراطيا في سلوكه، مقتنعا بضرورة احترام مواقف الآخرين، مفضلا للمصلحة العامة، قادرا على القيام بواجباته، وحريصا على ممارسة حقوقه.

– متبنيا لمواقف إيجابية تجاه المشاكل التي يعاني منها الوطن والعالم، واعيا بأهمية التعاون بين مختلف الأمم لتحقيق التقدم الإنساني. مقدرا للبيئة، ومقتنعا بضرورة المحافظة على توازنها من خلال إدراكه لعلاقاتها، وحريصا على تجنب تبذير الثروات الطبيعية والطاقات الاقتصادية» (16).

وقد جاء ضمن «وثائق تربوية عامة» الصادرة عن مديرية التعليم الثانوي- قسم البرامج، في سياق إبراز أسس التعليم الأساسي وتحت عنوان «الأساس الديني» ما يلي : «يعتبر الدين الإسلامي السمح شريعة المملكة المغربية وعقيدتها الراسخة، تتجلى على جميع الأصعدة والمجالات، وتستلهم مبادئها وتعاليمها في التفكير والتخطيط والتنفيذ والتقويم. لذا فالتعليم الأساسي يسعى لطبع أهدافه ومضامينه بروح الشريعة الحنيفية ومقاصدها، فعلى التعليم الأساسي أن يكفل استمرارها وفاعليتها وتمثل الأفراد والجماعات لمبادئها وتعاليمها، اعتقادا وسلوكا ومعاملات» (17). إننا بتأملنا للاغراض الواردة في الهيكلة المذكورة أعلاه، نلاحظ إمكان توزيعها أو تغطيتها -بشكل من الأشكال- للدوائر الثلاث التي تتأسس عليها فلسفة التربية الإسلامية، أو بالأحرى على العلاقات التي تمثلها (علاقة الإنسان بنفسه -علاقته بغيره -علاقته بربه). غير أن قدرا غير يسير من العمومية يلقي عليها ظلالا من التشويش.

فإذا أخذنا على سبيل المثال الغرض الأول : «جعل المتعلم متشبثا بعقيدته الإسلامية وفق المذهب المالكي، قادراً على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية» ألفيناه -من حيث صياغته- لا يعكس بشكل دقيق روح الفلسفة التربوية الإسلامية، فهو يميز بين قيم روحية وقيم مادية، وهذا التشطير لا يقبله المنظور الإسلامي للحياة الإنسانية، الذي يقوم على تداخل عناصر الكيان الإنساني وتلاحمها في كلّ واحد..

فكان الأولى استبدال صيغة أخرى ملائمة بالصيغة المذكورة، كأن يقال : «جعل المتعلم مستشعرا لعبوديته لله عز وجلّ متمثلا للقيم الإسلامية في شمولها وتكاملها»، فهذه الصيغة من الدقة والشمول بحيث تشمل مختلف المظاهر التي

تجسد مفهوم العبادة من مظهر تعبدي أو ديني يحدد علاقة الإنسان بخالقه، ومظهر اجتماعي يحدد علاقته بالجماعة والحياة الاجتماعية، ومظهر كوني يحدد علاقته بالكون المحيط (18) إن من شأن هذه الصيغة -إذن- أن تجنبنا السقوط في الفصام النكد بين الدين والحياة والمجال الكوني.

وإذا نحن تفحصنا الغرض الثاني الذي ينص على جعل المتعلم : «معتزا بمغربيته وبأصالة حضارته، وبانتمائه إلى الأمة الإسلامية والوطن العربي وإفريقيا، واعيا بضرورة تحقيق وحدة المغرب العربي كمرحلة نحو تحقيق الوحدة العربية المنشودة»، تبين لنا ما ينطوي عليه من ثغرات وعدم تجانس، فهو يجمع حشدا من العناصر التي لا يشدها خيط رابط ناظم. وكان المفروض بموجب التجانس الفلسفي الذي يميز المنطق الداخلي للفلسفة التربوية الإسلامية، أن تكون صياغة هذا الغرض مركزة ودقيقة وجامعة، وفي نفس الوقت خالية من التناقض والتشويش من قبيل الصياغة التالية على سبيل المثال : «جعل المتعلم معتزا بانتمائه إلى الأمة الإسلامية، حريصا على بعث حضارتها، إيجابيا في مجاله الجيوسياسي، واعيا بضرورة تحقيق وحدة الأمة الإسلامية وإعادة أمجادها وموقعها الريادي».

إن هذه الصياغة كفيلة بالمساهمة في تركيز وجمع الشتات وترسيخ نزعة الوضوح والابتعاد عن الفضفاضية التي تنتهي إلى لا شيء، وإن كانت تسعى في الظاهر إلى جمع كل شيء. وإذا نحن مضينا في تتبع أغراض التعليم الثانوي على هذه الشاكلة، فإن فلسفة التربية الإسلامية تسعفنا في تهذيبها وإضفاء الشحنة الفلسفية عليها، إذ بدونها تصبح جسدا بدون روح. وليس غرضي هنا الاستقصاء، وإنما مجرد التمثيل والدلالة على الخلل. وأورد هنا العلاقات التي تستهدف التربية الإسلامية تحديدها وضبطها، والتي تعتبر بمثابة الأسس التي يقوم عليها كيانها. لقد حددها الدكتور ماجد عرسان الكيلاني فيما يلي :

أولا : العلاقة بين الإنسان والخالق (علاقة عبودية).

ثانيا : العلاقة بين الإنسان والكون (علاقة تسخير).

ثالثا : علاقة الإنسان بالإنسان (علاقة عدل وإحسان).

رابعا : علاقة الإنسان بالحياة (علاقة ابتلاء).

خامسا : علاقة الإنسان بالآخرة (علاقة مسؤولية وجزاء).

إن الوعي العميق بمقتضيات هذه الأسس، وبترجمتها على مستوى المنظومة التعليمية أو التربوية، بجميع أركانها ومكوناتها (المنهاج الدراسي، المعلم، الادارة التربوية، البيئة المدرسية، إلخ) كفيل بأن يشكل حصانة للاجيال الناشئة ضد جميع أشكال الاستلاب، بما فيه الغياب عن العصر بتحدياته ورهاناته. كما أنه (أي الوعي) كفيل بتوفير الشروط الضرورية للتفاعل الإيجابي مع منتجات العصر، وللإبداع العلمي، ذلك أنه «ما لم نحدد الأرض التي نقف عليها، وما لم نحدد أهدافنا وفلسفتنا تجاه الحياة والوجود، فلن يكون بالإمكان حتى التفاعل مع العلوم والتكنولوجيا. وهذا يفسر لماذا هنالك معضلة حقيقية في العالم كله بالنسبة إلى البلدان النامية في عملية استيعاب العلوم والتكنولوجيا. لماذا؟ لأن هناك اتجاها خاطئاً يفرض علينا أن نبدأ من حيث انتهوا، وأن نواصل ما قاموا به، وهو ضرب من الوهم والخيال» (20)، «أي لا مفر من أن نقف في محطة يصار عندها تحديد الأهداف والأولويات والاتجاه العام، ومن ثم تحدد عملية التفاعل مع ما أنجزته الحضارة الأوروبية في مختلف قوانين العلوم والتكنولوجيا» (21).

إن الأمر لا يخرج -بصدد معضلة الإنتاج العلمي والتكنولوجي- عن الإدراك العميق لأهمية وضرورة تجانس الأرضية الثقافية (أو المناخ الثقافي) للمجتمع، بحيث تتوفر مولدات الإبداع من خلال توفر عناصر اللقاح القادرة على تخصيب الفكر وتفجير طاقاته الإبداعية. فإذا كانت «الثقافة تعني المظاهر التراكمية المادية واللامادية التي يتوارثها الناس ويستخدمونها ويتناقلونها»، فإن تلك المظاهر لا تشكل حافزا من حوافز الإبداع، إلا إذا كانت تعبيرا صادقا عما تؤمن به الأمة ويتغلغل في أعماق وعي أفرادها وجماعاتها ومؤسساتها، ويطبع كل منشط من مناشطها.

ب/ مطابقة المناهج التعليمية للفلسفة التربوية وانسجامها معها

إن هذا الأمر، أو هذا المطلب، يكاد يكون من البديهيات في عالم التربية والتعليم، وعلى الرغم من ذلك، فإن بروزه على مستوى الواقع التربوي، لا يتأتى إلا لبعض المنظومات التي تَرَسَّخ لديها الوعي الحضاري الشامل والإدراك العميق لخطورة التربية والتعليم، فنظرت إليه كما نظر إليه محمد إقبال رحمه الله إذ يقول في ذلك : «إيَّاكَ أن تكون آمنا من العلم الذي تدرسه، فإنه يستطيع أن يقتل روح أمة بأسرها» (22)

ويقول أيضا : «إن التعليم هو الحامض الذي يذيب شخصية الكائن الحي، ثم يكونها كما يشاء. إن هذا الحامض هو أشد قوة وتأثيرا من أي مادة كيماوية، هو الذي يستطيع أن يحوّل جبلاً شامخاً إلى كومة من تراب» (23).

أو كما نظر إليه المستشرق "جب" في كتابه "وجهة الإسلام" «والسبيل الحقيقي للحكم على مدى التغريب، هو أن نتبين إلى أي حد يجري التعليم على الأسلوب الغربي، وعلى المبادئ الغربية، وعلى التفكير الغربي... هذا هو السبيل الوحيد ولا سبيل غيره، وقد رأينا المراحل التي مر بها طبع التعليم بالطابع الغربي في العالم الإسلامي ومدى تأثيره في تفكير الزعماء المدنيين، وقليل من الزعماء الدينيين» (24). ويلاحظ "جب" : «أن النشاط التعليمي والثقافي عن طريق المدارس، قد ترك أثراً عميقاً في حياة المسلمين، جعلهم يبدون في مظهرهم العام غير دينيين إلى حد بعيد». ويعقب على ذلك بقوله : «وذلك خاصة هو اللّب المثمر في كل ما تركت محاولات الغرب لحمل العالم الإسلامي على حضارته من آثار» (25).

إن أي تقصير في ضبط وتحديد أسس الفلسفة التربوية التي ينهض عليها بناء المنظومة التعليمية لأمة من الأمم، يعتبر مساسا خطيرا بأمن الأمة الحضاري وبمكانتها بين الأمم الأخرى. ونفس الحكم ينطبق على الإخلال وعدم الوفاء بما تم تسطيره من بنود وأغراض، المفروضُ فيها أن تُستلهم في تحديد ملامح الشخصية المراد صياغتها. فما موقع المناهج التعليمية في المنظومة التعليمية المغربية، وما مدى تعبيرها عن روح مقومات الأمة الحضارية والثقافية؟.

إن الجواب عن هذين السؤالين بالعمق اللازم يتطلب عملية استقرائية تكشف عن بنية المواد الدراسية، وبنية الحصص المخصصة لكل مادة ونوعية المواضيع والقضايا المطروحة في كل مادة مادة أي المقررات الدراسية، كما يتطلب التعرف على الأهداف الخاصة المتوخاة من تدريس مختلف المواد، غير أن هذا الرصد الشمولي لا يسمح به المقام. فلا أقل من الاعتماد على عينة تسمح بالحصول على مؤشرات دالة، تتيح لنا، في تضافر مع ظواهر بارزة للعيان، كاختيارات تطبع المنظومة موضوع الدرس، أن نصل إلى حكم قريب من الحقيقة.

ظاهرة بارزة للعيان : إن أبرز ظاهرة تفرزها المنظومة التعليمية المغربية، هي وضعية "التربية الإسلامية" فيها، فهي تدرس كمادة معزولة ضمن المواد، تشغل حيزا محدودا في الغلاف الزمني المخصص للمواد الدراسية. وهذه الوضعية تكشف عن نظرة مغلوطة لحقيقة التربية الإسلامية.

«فالتربية الإسلامية (...) ليست ذلك الكتاب المعنون بها، الذي يحتجز زمنا من اليوم الدراسي.. وليست مجموعة بحوث علمية في فروع الشريعة أو العلوم الشرعية، **وإنما هي فلسفة كاملة تسهم في بنائها وتحقيقها، وتجسيدها، وتحويلها إلى واقع عملي متحرك، كل المواد الدراسية والمعارف**، والممارسات، التي تبدأ مع الفرد ابتداء من طفولته التي تغرس فيها بذور مستقبل حياته السلوكية وتُنمّى فيها حواسه، ومرورا بكل موارده الثقافية والعلمية والتدريبية، وانتهاء بمجموعة الخبرات والمسالك المتراكمة، التي يتحصل عليها في شيخوخته، وينقلها إلى الأجيال المتداخلة من بعده. **فالتوهم أن التربية تقتصر على كتاب أو كتب، أو أن التربية الإسلامية حدودها كتاب التربية الإسلامية المدرسي، هو بحد ذاته سبب من أسباب الخلل والعجز الذي تعاني منه العملية التربوية، والقصور في إنتاج الإنسان الصالح** » (26).

وما دمنا نحصر تحليلنا في نطاق المنظومة التعليمية، فإننا نستغرب -على الأقل، أي دون الخروج إلى باقي القنوات والروافد المسؤولة عن تربية الناس وتشكيل عقولهم- تمام الاستغراب أن يُوكل أمر «جعل المتعلم متشبثا بعقيدته الإسلامية...» إلى "مادة التربية الإسلامية" وحدها، بينما نجد مواد أخرى، تقدم -من بين ما تقدمه- محتويات تعاكس بشكل سافر، القيم والمفاهيم التي تقدمها مادة التربية الإسلامية. وسأقدم في نقطة لاحقة، نماذج عن هذه الظاهرة التي يأباها العقل، -لأن أفعال العقلاء مصونة عن العبث-.

لقد كشف دارسون معاصرون عن مكمن الداء وراء هذا التوجه، وأرجعوه إلى جذوره، وهو ما يشكل فهما صحيحا للظاهرة المرضية، يمكن استثماره في إرجاع الأمور إلى نصابها.

من هؤلاء الدارسين علي عيسى عثمان، يقول : «النظام التعليمي السائد في مجتمعاتنا في تركيبه لما يسمى «المواضيع المدرسية» تفسير ضمني للدين، ولموقع الدين، ولدوره في تربية الإنسان وحياته، كما هو أيضا تفسير ضمني للمعرفة، ولتجزئة المعرفة في عمليات تحصيلها، وفي عمليات توظيفها في حياة الإنسان. فهذا النظام الذي يفصل بين الدين والعلم، ويجزئ المعرفة، نظام نشأ في حضارة تفصل بين الدين

والعلم، وتجزئ المعرفة : حضارة لا يقتضي الدين فيها معرفة عالم الطبيعة (عالم الشهادة)، أو معرفة النفس على حقيقتها، كأساس لمعرفة الدين، ولا يقتضي الدين فيها توظيف هذه المعرفة كأساس للإيمان أو لترويض النفس. فالعلوم الطبيعية ليست شرطا من شروط الإيمان في هذه الحضارة، ولا معرفة النفس على حقيقتها شرط من شروط الإيمان فيها. ولذلك كانت هذه الحضارة منطقية مع نفسها عندما فصلت الدين عن سائر العلوم والمعارف، وأخرجت هذه العلوم والمعارف عن الدين وتوصلت إلى نظام من «البلوكات» في المعرفة، ينفرد ويستقل كل "بلوك" فيها باسم «موضوع مدرسي»، لا رابط بين أجزائه، أو غاية واحدة توحد بين غايات أجزائه في توظيف العلم والمعرفة في حياة الإنسان ككل» (27).

إن تحويل التربية الإسلامية من فلسفة شاملة ينبغي أن تسري روحها في مجمل المواد الدراسية، فضلا عن غيرها من روافد الحياة وقنواتها، إلى مادة ثانوية في سلم المواد، قد شكل جناية كبرى على أجيال المتعلمين، ومن ثم على إمكان البعث الحضاري، لأن ذلك التحويل قد جرّد المنظومة الدراسية من طابعها الأصيل الذي يضرب بجذوره في عمق وجود الأمة، ومن ثم فقد كان لا مفر من إصابتها بالعقم والهزال، والزج بها في تجارب فاشلة أهدرت طاقاتها. والسر في كل ذلك ماثل -طبعا- في الانتقال من وضعية التوحيد والتركيز للطاقات، التي يضمنها منهج الإسلام، إلى وضعية التمزيق والشتات. وقد سبق أن أشرت في تعريف التربية، إلى أن التنمية التي يستهدف بها الإسلام الإنسان، تكتسي طابع الشمول، وتتم «في إطار بعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته للوصول بالإنسان نحو الكمال، ضمن مجتمع متضامن قائم على قيم ثابتة»، فذلك الإطار المركزي، هو الذي يشكل لب المنظومة الذي تلتف حوله عناصرها ومكوناتها، التفاف الإلكترونات حول النواة.

المبحث الخامس : بناء استراتيجية متكاملة للفعل التربوي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها

إن عناصر النسق أو المنظومة التعليمية -كما سبقت الإشارة- لا بد أن تعمل "في تفاعل مستمر". إن ذلك شرط أساسي، بقدر ما يتأكد حضوره، تزداد مردودية النسق ويزداد عطاؤه التربوي، على أن يكون الإطار المرجعي، أو الخلفية الفكرية التي تربط عناصره وتوحد وجهته، ممتدة الجذور في تربة الأمة، مستقاة من عقيدتها ورصيدها الحضاري.

إن استراتيجية أو خطة الفعل التربوي داخل المؤسسات التعليمية ليست في حقيقة أمرها سوى المستوى التطبيقي، أو بتعبير دقيق، دليل الممارسة الميدانية كما ينبغي أن يكون. ويمكن أن نميز فيه بين الأركان والعناصر التالية :

أولا : مفهوم العلم، أو التكوين العلمي : إن أول قناعة ينبغي أن تظل راسخة في وعي المنفذين للبرامج والأنشطة التعليمية، هي أن العلم في مفهومه البعيد، يتجاوز كونه مجموعة من القوانين الطبيعية، فهو وقبل كل شيء، وبالأساس طريقة تفكير وعمل : «وهو بالنسبة للأطفال طريق النمو. وفوق أن الهواية العلمية أو الميل العلمي تعلم الناشئ شيئا عن بيئته، فهي تنمي عنده الخيال وقوة التركيز والتفكير المستقل وحبّ الاستطلاع طبعا، فسؤال يؤدي لسؤال آخر. والشيء البالغ الأهمية أنها تساعد الطفل على أن يصبح إنسانا أكثر إدراكا وأوسع حيلة، وهذا أمر حيوي سواء صار عالما أو رجل أعمال أو فنانا أو صانع أثاث» (28).

إن تنمية هذه القدرات المتنوعة لدى الطفل (المتعلم) لا بد لها من مناخ صالح تتفاعل فيه، بحيث يمكن القول إن نمو قدرات الطفل وتفتح إمكاناته، يتناسب طرديا مع توفر عناصر المناخ السليمة، ومن جملتها، بيئة البيت التي تعتبر محضنا أساسيا تتفتح فيه براعم الإبداع. وقد برهنت بعض الأبحاث على أهمية البيت في تكوين الحس العلمي، ومن جملة ذلك، البحث الذي قدمه آن رو «في كتابه (تكوين العالم) الذي يستقصي ما تخلل المراحل الأولى من حياة بعض العلماء» (29).

إن هذه الحقيقة تستدعي بكل إلحاح تضافر الجهود من أجل الرفع من المستوى التعليمي للاسر، بل والمستوى الثقافي الذي يؤهل الآباء إلى أن يكونوا سنداً لأبنائهم في تكوينهم التربوي. ولكن للاسف الشديد، نجد أن البيئة الأسرية، بدلا من أن تجد طريقها للارتقاء وتوسيع آفاق المعرفة، تقع عرضة وفريسة لآثار التلفزيون المدمرة التي تعقم عقول الأطفال وتتلف إمكاناتهم الذهنية.

ثانيا : تكوين المعلم الكفء الواعي رسالته الحضارية : إن توفير المعلم ذي الحس الحضاري، المستوعب

للفلسفة التربوية، الممتلك لناصية المعرفة، الخبير بنفسية المتعلم، الممتلك للموهبة التربوية، المسكون بهمّ الإصلاح وشحذ الهمم وتفتيق المواهب، يعد ركنا أساسيا ضمن استراتيجية الفعل التربوي البناء، لأنه بمثابة جهاز الضبط الحيوي والفعال، الذي يقلل من سلبيات باقي عناصر المنظومة في حالة إصابتها بالنقص أو الخلل. ما أحوج منظومتنا التعليمية إلى ذلك الصنف الممتاز من المربين الذي خاطبه محمد إقبال رحمه الله قائلا : «حيا الله شبيبتك يا مربّي الجيل الجديد، ألق عليهم درس التواضع وهضم النفس، مع الاعتزاز بالنفس والاعتداد بالشخصية، علمهم كيف يشقون الصخور ويدكون الجبال، فإن الغرب لم يعلمهم إلاّ صنع الزجاج. إن عبودية قرنين متواليين قد كسرت خاطرهم وأوهنت قلوبهم، فانظر كيف تعيد الثقة إلى نفوسهم، وتحارب الفوضى الفكرية».

وما أحوج المنظومة التعليمية إلى ذلك المربي القادر على زرع بذور النزعة التحررية في نفوس الناشئة، مستخدما في سبيل ذلك كل مواهبه وأساليبه، فإن ذلك من شأنه أن يضمن تجديد عناصر الحياة وبعثها كلما اعتراها ذبول، وتطهيرها كلما ألمّ بها تلوث أو فساد. ولقد عبر عن ضرورة النزعة التحررية كخاصية من خصائص التربية الحقة أحد الباحثين (راس فيهاري داس) عبر عنها بطريقة عميقة تنم عن ثقافة واسعة ونظر ثاقب، يقول : «ولا يسع التربية أن تقصر همها على إنماء إمكاناتنا، ذلك أن طبيعتنا تنطوي على عناصر الخير والشر، كما لا يسعها أن تكون مجرد تهيئة للحياة، لأن الحياة قد تكون صالحة أو رديئة، فعلى المربين أن يعوا بأكثر ما يمكن من الفطنة، نوع الإمكانات التي يتوجب عليهم إنماؤها فينا، ونوع الحياة التي يهيئونها من أجلنا، وبمعنى آخر، **يجب أن ندرك إدراكا تاما ماهية المثل التي تكون عناصر الثقافة الجوهرية** » (30).

ثالثا : المناهج التربوية : تعتبر المناهج التربوية إضافة إلى المعلم الذي يقوم بتنفيذها أو تجسيدها وجعلها واقعا نابضا بالحياة، لبُّ استراتيجية الفعل التربوي، نظرا لكونها تحمل نسق القيم إلى المتعلمين وتخاطب عقولهم ووجدانهم. وتشكل هذه المناهج التربوية عامل تنمية أو تعمية لقدرات التلاميذ ومواهبهم، بحسب طبيعة القيم التي تحتوي عليها، وقد أسلفت القول عن خطورة مناقضة المناهج للفسلفة التربوية المعتمدة... أما إذا اشترك كل منهما في الضلال والانحراف فتلك الطامة الكبرى وقاصمة الظهر.

رابعا : الطرق التربوية : ليست الطريقة المتبعة في التدريس أو التواصل بين المعلم والمتعلم بالأمر الهين، لأنها تترك بصماتها بشكل واضح على عقلية المتعلم. وقد أصبح هناك إجماع من طرف المربين في العصر المعاصر، على أن أنجح طريقة لتشكيل عقول التلاميذ واستخراج مكنوناتهم وصقل مواهبهم، إنما هي طريقة الحوار، على أن يكون حقيقيا لا زائفا، عميقا لا سطحيا، مراعيا لمستوى المخاطبين. إن من شأن التدرب على الحوار أن يكسب المتعلم استقلالا في شخصيته، وتحريكا لقدرته على المناظرة والموازنة، وكما أشار إلى ذلك العلامة ابن خلدون فالحوار يساعد على تفتق الذهن واتساع المدارك وفك عقال اللسان الذي يكون بواسطة نقل العلم ومناقشة مسائله وقضاياه وتحليل مبادئه ومقدماته.

خامسا : لغة التعليم : إن اللغة التي يتلقى بها التلميذ مواده الدراسية، ليست مجرد رسوم أو خطوط شكلية، يستوي أن تكون بهذا اللون أو ذاك أو من وراء البحر أو دونه.

إن اللغة نسق من الرموز والدلالات، تحمل في جوفها وثناياها تاريخ وحضارة أمة، وتختزل صورتها وعبقريتها بين الأمم. وعليه فإن أمر اللغة لأمر خطير لا مجال للاستهانة به، وإلاّ كان عامل نسف وتفجير للمنظومة بأكملها، وهذا ما يشهد به واقع الأمم التي لم تحسم بعزم قضية اللغة في منظوماتها التعليمية ومنها المغرب الذي انساق في دوامة من الحيرة والتردد، فأدى الثمن غاليا من أجياله التي استُنزف قدر هائل من طاقاتها في التأرجح بين لغتها الأم، وبين اللغة الأجنبية (الفرنسية)، فظلت في منزلة بين المنزلتين. إن رسوخ وعي المتعلم الحضاري، لا يتأتى إذا لم ترسخ قدماه على أرضية لغته الأم التي تختزن تاريخه ومجده، وذاكرته الحضارية. إن معطيات العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (علوم التربية) تؤكد أن لا بديل عن اللغة الأم في تحقيق القدرة على التحصيل وتوفير إمكانات النبوغ والتفوق، جاء في تقرير لليونسكو نشر عام 1963، أن اللغة الوطنية اللغة الأم : «هي من الناحية النفسية منظومة من الرموز تعمل آليا في ذهن الطفل عندما يريد أن يتكلم أو يفهم، وهي من الناحية الاجتماعية تربط الطفل بقوة، مع المجموعة البشرية التي ينتمي إليها، ومن الناحية التعليمية تمكنه من التعلم بسرعة أكبر من السرعة التي يتعلم بها إذا كانت اللغة أجنبية عنه» (31).

معنى ذلك، أن إعطاء سلطان كاسح للغة الأجنبية، والتمكين لها في صلب المنظومة التعليمية، يؤدي حتما إلى وضع عوائق حقيقية أمام قدرة المتعلمين على التفكير والتعبير، وتعطيل قوى الإدراك والفهم بنسبة كبيرة، كما أنه يتسبب في خلق وضعية من الاغتراب للطفل عن واقعه الاجتماعي، ومن إضعاف شعوره بالانتماء إلى أمته. وهو في مستوى آخر يضع عوائق في طريق آليات التعلم السريع والفعال. ومما عمق الجرح وزاد في الشرخ، تكريس ربط تدريس اللغة الأجنبية بحمولتها الثقافية، وهو الأمر الذي يرسخ ليس فقط الغربة عن ثقافة الأمة، ومن ثم إضعاف الشعور بالانتماء الى هويتها لدى المتعلمين، بل إنه يولد عندهم أيضا شعورا بالمذلة والدونية، والله تعالى يقول محذرا من السقوط في الهزيمة النفسية : «**ولا تهنوا ولا تحزنوا وأنتم الأعلون إن كنتم مومنين**».

إن من حق أية أمة أن تصر على وضع لغتها في المكان اللائق، وإن أي تقصير في ذلك يعد خدشا لكرامتها وتعريضا لها لمخاطر تصيبها في صميم كيانها الوجودي.

وليس يعني كل هذا الكلام إعراضا عن تدريس اللغات الأجنبية، فهذا أمر لا يقول به عاقل، بشرط أن لا يكون هناك تخصيص للغة ما بالاهتمام والعناية، لأسباب ودواع غير علمية، إذ إن من حقوق الأمة المشروعة، بل من واجبها، أن تبحث عن أنضج اللغات وأكثرها خصوبة ومواكبة لمعطيات العلم ومنتجاته، للاستفادة منها والتلاقح معها، فذلك هو الانفتاح الهادف الموزون، الذي يعصم الأمة من خطر السقوط في التبعية الثقافية التي غالبا ما تكون «مدخلا لفرض التبعية الاقتصادية والسياسية، فالسيطرة على العقول، وتشويه الشخصية بمحاصرة التراث ونفي بعض قيمه الأصيلة، ونشر الاعتقاد بعالمية الحضارة الغربية، كان قاعدة انطلاق لفرض أنماط وافدة من التقنية والقيم والسلوك والإدارة... الخ» (32).

وخلاصة الأمر في هذه النقطة «أن السعي إلى محاصرة التبعية وتحويلها، ليس معناه الانكفاء على الذات والانعزال وقطع العلاقات بالآخرين. إن المعنى المقصود هو تصحيح علاقة التبادل اللامتكافئ التي ينمو فيها طرف -المركز- ويتقدم على حساب طرف آخر، لكي تصبح علاقة نفع متبادل وتعاون لمصلحة الإنسانية» (33).

سادسا : الأنشطة الموازية :

لا أحد ينكر ما للانشطة الموازية من أثر إيجابي في تكوين شخصية المتعلم الثقافية وفي تنمية قدرته على الحوار والتفاعل البناء. إن ترسيخ قواعد وتقاليد للانشطة الموازية ينشئ داخل المؤسسات التربوية فضاءً رحبا لتنمية الفكر، وتنشيط الحوار، ويساهم من جهة في إزاحة عوامل السأم والرتابة التي تعتري المتعلمين من جراء وحدة إيقاع الدروس الملقاة داخل الفصول. ومما يؤسف له أن هذه الأنشطة نادرا ما تكتسي صفتها التربوية والثقافية الجادة، فهي كثيرا ما تتحول إلى أطر للتفريغ المبتذل، الذي يكرس البطالة الفكرية، ويصيب قدرات التلميذ بالتبلد، وحسّه النقدي بالتآكل والضمور. بل إن هناك ظاهرة لا تخفى على الملاحظين قد سادت المؤسسات التعليمية منذ فترة -وإن بدأت حاليا في التناقص- وهي ظاهرة العزوف عن الأنشطة الثقافية، وحتى إن وجدت على مستوى الإعداد والتنظيم أحيانا، فإنها تعاني على مستوى الإقبال. وهذه الظاهرة بحاجة إلى دراستها وتحديد أسبابها.

إن المشهد التعليمي داخل المنظومة التعليمية، منظورا إليه من شتى زواياه ومختلف أركانه وروافده، يكشف عن اهتزاز وتذبذب في بنائه الاستراتيجي، فما من عنصر من العناصر التي ألمحنا إليها في عجالة، أو غيرها، إلاّ ويشكو من وضعية الشرود والحيرة، ويبحث عن مصداقية وجوده وتموضعه في سياق منظومة تبحث لها عن هوية واضحة المعالم. إن حالة القلق تكاد تكون هي الحالة السائدة في ظل هذه المنظومة، قلق لا يفلت من قبضته الخانقة أي طرف معني، يؤرقه مصير مجتمع، ومصير أمة تبحث عن ذاتها في معترك الحياة.

إن حظوظ امتلاك ناصية الحوار الثقافي أو ثقافة الحوار، أو تعزيز ثقافة المقاومة، تظل حظوظا ضئيلة أمام شرائح المتعلمين، على اعتبار أن توفير شروط ذلك، تظل دون المستوى المطلوب بكثير، نظرا لعملية الاختراق غير المشروعة التي تعاني منها المنظومة التعليمية. وتفسير ذلك أن الحوار الثقافي -وأقصد هنا الحوار المنضبط لا المنفلت- لا يمكن أن تنغرس بذوره أو شتلاته وسط بيئة قفراء مجدبة، أي مفتقدة إلى الإطار المرجعي المتمثل في الثقافة الأصيلة، الثقافة الأم، فهي وحدها مصدر الإلهام وتوليد الرؤى والأفكار، من خلال الاحتكاك الواعي والناضج الذي يمارسُ على هدىً وبصيرة.

إننا بإزاء المنظومة التعليمية المفتقدة إلى ذلك الإطار أو الرصيد، قد نجد أنفسنا أمام شريحتين : شريحة يطبعها

الشعور بالانبهار أو الحيرة، وقد تسقط في نهاية المطاف صريعة الاستلاب أو الفوضى الفكرية.

أمّا الشريحة الثانية، فتسقط فريسة الإحباط والقلق، جراء ما يواجهها من قيم مناوئة لميراثها الحضاري، ومن مفاهيم مصادمة لعقيدتها ومقدساتها، فتنشأ في نفوس أفرادها نزعة للمقاومة وإثبات الذات، ولكن قلة زادها الثقافي وضعف جهازها المفاهيمي، قد يوقعها في ردود أفعال غير موزونة أو مضبوطة. إن قلة قليلة من خريجي منظومة متناقضة القيم، منبتة الجذور، هي وحدها التي تستطيع أن تغالب تأثيرات تلك المنظومة، وتخرج سالمة من فكيها، ومع ذلك فلا مفر لها من رضوض وخدوش تصيب بعض أطراف أفرادها، إلا من رحم الله. ويرجع السر في تلك المغالبة إلى عوامل دقيقة بعضها ذاتي، وبعضها موضوعي ذو علاقة بالنشأة الخاصة على المستوى الأسري أو بفلتات استثنائية من معلم، ذي جاذبية روحية آسرة، شكلت خميرة رابية طبعت بميسمها مسار هؤلاء القلة.

يقول محمد أسد رحمه الله : «إننا إذا استثنينا بعض الأحوال النادرة التي يتاح فيها لعقل نير للغاية أن يتغلب على مادة التعليم، فإن التنشئة الغربية (وأفتح قوسا هنا لأقول أو الهجينة، لأن التربية التي تفرزها المنظومة التعليمية التي نحن بصددها ليست غربية خالصة) لأحداث المسلمين ستفضي إلى زعزعة إرادتهم في أن يعتقدوا أو ينظروا إلى أنفسهم على أنهم هم ممثلو الحضارة الإلهية الخاصة التي جاء بها الإسلام» (34).

المبحث السادس : لمحات نقدية في بعض المناهج الدِّراسية (دراسة عينة)

سأقدم في هذا المبحث نماذج من بعض مناهج تدريس اللغة الفرنسية (السادسة، السابعة، الثامنة)، ونماذج لتدريس اللغة العربية وبالضبط الجانب الأدبي : رواية "بداية ونهاية" للروائي المصري نجيب محفوظ. ورواية "أوراق" للكاتب والمؤرخ المغربي عبد الله العروي، وهاتان الروايتان تدرس أولاهما لتلاميذ السنة الثانية أدبية، وتدرس الثانية لتلامذة الصف الثالث من الثانوي.

إننا باستقرائنا لمضامين هذه الكتب الدراسية والمؤلفات الأدبية، نجدها زاخرة، بأفكار وقيم وتوجيهات تزعزع عقائد التلاميذ وتفسد أخلاقهم وتشككهم في كثير من الثوابت ذات الصلة بهويتهم ومنظور أمتهم للكون والحياة والإنسان، وتزعزع ثقتهم في كل ذلك، بهدف شحنهم بعقائد ضالة وقيم تؤدي إلى التحلل والفساد والانخراط -بالتالي- في اتجاه معاكس لطموحات أمّتهم في الكرامة والسيادة.

أ- في اللغة الفرنسية

أولا : *منهاج السنة السادسة للتعبير الشفوي* :

الوحدة الديداكتيكية الثالثة عشرة : الرياضة

في الصفحة 73 يجري الحوار بين فتاة وزميلاتها كالتالي :

- انظروا إلى هؤلاء الفتيان الذين يلعبون كرة القدم.
- تجيب ثانية : إنهم يظنون أنفسهم الأقوى.
- ترد ثالثة : ينبغي أن نجعلهم أقل اعتداداً بأنفسهم، وأن نلزمهم بتعديل سلوكهم تجاهنا.
- تعقب رابعة : لنتَحَدَّهم، هيا نمارس رياضة مخصصة للفتيان!.
- نعم، لنتدربْ إذن بجدية.
- لنُعدَّ أيضاً خطّةً للهجوم.
- لنَلْعَبْ لعبا جماعيا من أجل أن ننتصر عليهم.
- أجَل لنَلْعَبْ سَوِيّاً لننتصر عليهم./انتهى.

إن الفكرة التي يقوم عليها هذا الحوار، والتي يراد تمريرها إلى عقول الفتيات، وترسيخها في وجدانهن، هي فكرة المنافسة غير البريئة، فكرة الصراع التي تجعل الفتاة في مواجهة الفتى، ومن ثَمَّ المرأة في مواجهة الرجل. فالحوار ينبني على نية مبيتة تستبطنها الفتيات، مفادها أن الفتيان يشعرون بامتيازهم على الفتيات، ويعتقدون أنفسهم الأقوى.

إن هذا الحوار يتصف بكونه غير واقعي ولا بَنَّاءٍ.

- فهو غير واقعي : لكونه يقوم على افتعال وتعسف واضحين للعيان، لأننا يمكن أن نقول بكل اطمئنان، إن فكرة الصراع، يبعد أن تكون موجودة في المجال الذهني والشعوري للفتيات في هذه المرحلة، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل عما إذا كان إدخال فكرة الصراع إلى نفوس الفتيات هدفا مقصوداً، أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد تسلية!.

وهو غير واقعي أيضا، لأن لعبة كرة القدم تكاد تكون لعبة خاصة بالرجال، تناسب تكوينهم الفزيولوجي، وهو ما يؤكد لنا أن سلوك الفتيات -في الحوار- يتعلق بنزعة عنادية صراعية لدى الفتاة، حُمِّلت وزرها من طرف لجنة التأليف،

تمعن فيها إلى الحد الذي يجعلها لا تشعر بذاتيتها، إلا وهي تقتحم كل مجال يرتاده الرجل، حتى على مستوى الألعاب والرياضات. وهذه النزعة المرضية من شأنها، إن استفحلت، أن تحول العلاقة بين الرجل والمرأة إلى صراع مرير وحرب مستديمة، لا يستقيم معها بناء اجتماعي، ولا تقوم في ظلها حضارة راشدة. وحتى لو فرضنا وجود تجليات أو بذور لهذه الفكرة، في عالم الكبار، بفعل النظريات الصراعية والمذاهب الفكرية الغربية، الغريبة عن مجالنا الحضاري وقيمنا الثقافية الأصيلة، فإن دور المؤسسات التربوية ومنها المدرسة على وجه الخصوص، تكمن في تلقيح المتعلمين ضد الأفكار والقيم المنافية لهويتنا الحضارية. أما أن تعمل على التمكين لتلك الأفكار والقيم الشاردة، وإعادة إنتاجها عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهذا -لَعَمْري- انحراف عن الوظيفة السامية للمدرسة، كمؤسسة ذات تأثير خطير في بناء الأجيال.

إن العلاقة بين الرجل والمرأة، في ظل التصور الإسلامي الذي تدعو الوثائق التربوية إلى صبغ التعليم بصبغته، هي علاقة تكاملية، تتكامل فيها وظيفة الرجل ووظيفة المرأة، ولا يمكن أن يحل الواحد منهما محل الآخر في جميع الأحوال. وإن أي اتجاه في عكس هذا المسلك، من شأنه أن يتسبب في اختلال الحياة وفساد الفطرة واتجاه الحضارة نحو الانهيار.

إن التصور السليم يقتضي أن يترجم المؤلفون عن معاني سامية، يقتنع بموجبها الفتيان والفتيات، بأن قوة الإنسان والمجتمع رهينة بالتكامل والتعاون بين الجنسين، وأن تلك القوة لا بد أن تقوم على تقدير كل من الرجل والمرأة لوظيفته، واحترامه لطبيعته وخصائصه التي جَبَلَه الله عليها لحكمة محددة وغاية مقدرة. إن الصورة المعروضة على الصفحة (73) تعبر بشكل سافر عن مظهرين اثنين : المظهر الأول هو مظهر فكرة الصراع، وانتهائه بانتصار الفتاة على الفتى (المرأة على الرجل).

أما المظهر الثاني فهو مظهر الإمعان في الاستهتار بقيم الحياء التي تتضافر كل صور الكتاب على تكسيرها وطمسها من نفسيات المتعلمين. ففي الصورة تظهر فتاة بالتبان (Short) أثناء تسجيلها للإصابة، بينما يبدو الفتى -حارس مرمى- فاغرا فاه، في وضعية انهزام تدعو إلى الإشفاق! إنه من غير المقبول أن تسقط المناهج التعليمية التي هي وسيلة لتربية الأجيال وصياغة العقول، في أحابيل هذه الأفكار المبتذلة، وتنزلق إلى مثل هذا الإسفاف. فهل تكمن وظيفة التربية -يا ترى- في تطبيع الأجيال مع الأفكار والقيم الفاسدة، أم في تلقيحها ضدها، والسير بها على هدي نموذج تصوري سلوكي، يحقق لها التوازن ويضعها في الطريق الصحيح الذي يؤهلها للمساهمة الفاعلة في البناء الحضاري السليم.

ثانيا : نموذج من الكتاب المدرسي للسنة السابعة أساسي :

جاء في نص ضمن وحدة الحفلات تحت عنوان "أقيموا الاحتفال" ما يلي : «من أجل ذكرى ميلادي الخامسة عشرة، دعوت كل أصدقائي لحفل صغير في المنزل، وقد كان ناجحا جدا. أولا تحدثوا عن فكرتكم لآبائكم. بالتأكيد سيوافقون على إعطائكم غرفة أو المرآب، إذا كان واسعا، إن أصدقاءكم يحبون أن ياكلوا ويشربوا، وأن يرقصوا ويضحكوا. هذه بعض الأفكار.. المشروبات : لتهيئ ما يشرب، اشتروا شرابين أو ثلاثة : الليمون، العنب، التوت، أصفر، أحمر، مدادي. هذا يهيئ "حاناً" جميلا من مختلف الألوان، ولن يكلف ذلك غاليا.

الموسيقى : إن حفلكم سيكون أكثر فرحاً مع الموسيقى، ابحثوا عن أنواع هادئة من الموسيقى لافتتاح الأمسية، وبعد ذلك -ومن أجل الرقص- ضعوا اسطوانات أخرى، اطلبوا من كل واحد من أصدقائكم أن يحضر معه اثنين أو ثلاثة من الأسطوانات.. ذكرى ميلاد جميلة وأمسية جميلة » (35).

هكذا نلاحظ بكل جلاء، كيف أن النص، وبلهجة تحريضية، يسعى بكل حرص، إلى تدريب تلاميذ يعيشون في بداية مراهقتهم، على العيش في أجواء خليعة تأباها التربية الإسلامية ويمجها الذوق السليم. ففي النص دعوة سافرة إلى الرقص على هدير الأسطوانات الصاخبة، وإلى تحضير مظهر يشبه مظهر الحان "Bar"!، وفي ذلك ما فيه من دعوة إلى الاقتداء بنمط المدنية الغربية في اللهو، ومحاكاة أهلها في عادة جوفاء. إن قيمة الإنسان في الإسلام لا تقاس بعدد الأعوام التي يسلخها من عمره، ولكنها تقاس بمدى ما قدم من أعمال جليلة للناس. ومن ثم فلا يكتسب الاحتفال بذكريات الرجال مضمونه وجوهره، إلا إذا كانوا من العظماء.

ثالثا : نموذج من كتاب السنة الثامنة المدرسي (اللغة الفرنسية)

ورد ضمن أنشطة القراءة نص تحت عنوان : «لقد قاوم،

وها نحن هنا "il a résisté et nous sommes là" ما يلي :

«منذ سبعة ملايين سنة، كان يعيش كائن صغير في إفريقيا. لقد كان عاريا. لم يكن لديه أي شيء لمكافحة الوحوش، ولأجل ذلك كان يصطاد في جماعة مع أعضاء رهطه. كان يقتات من النباتات والفواكه التي كان يجنيها، أو ببعض الفرائس التي كان يقتلها بواسطة القضبان أو الحجارة. لقد كان منذئذ قارتا.

شيئا فشيئا، أضحت يداه أكثر مهارة، وأضحى مشفره متقلصا، واتسعت جبهته ونما ذكاؤه. لقد تعلم كيف يدافع عن نفسه ضد عناصر الطبيعة، وبنى أكواخا يحتمي بها من قساوة الطقس. لقد أطلق عليه اسم "رجل استراليا"، إنه جدّ الإنسان (austro = sud, pithéque = singe). لقد اكتشف رجل استراليا في إفريقيا الجنوبية. كان قد استقام واقفا، لم يكن يتكلم، ولكنه كان يدمدم ويستعمل الإيماء.

خلال وجود رجل استراليا، كان مناخ الأرض قد بدأ يبرد، ومن ثم فقد تعرض للمعاناة : كان يرتعش من البرد، ولكنه واصل كفاحه من أجل تغذيته واحتمائه من البرد. لقد تعلم كيف يصنع أدوات بسيطة، ساعدته على البقاء.

لقد بينت دراسات أجريت على جمجمة إنسان أستراليا، أن دماغه كان ضئيل التطور، وإذن فقد كان ذكاؤه أقل من ذكائنا. ومع ذلك، فقد قاوم في ظل شروط للحياة شديدة الصعوبة، ولأنه كافح واستمر في الحياة، فنحن هنا اليوم »(36) «C'est parce qu'il a lutté et survécu que nous sommes là aujourd'hui ».

دعوة صريحة -إذن- للاعتقاد بالنظرية الداروينية التي ترجع أصل الإنسان إلى قرد. فتحت أي معيار، وبأي منطق يقدم هذا النص لتلميذ يوجد على عتبة المراهقة، ولا يزال بناؤه الفكري لم يستوِ على سوقه بعد، وبأي وشيجة يرتبط مع منظومة يتصدر أسسها الحث على صبغ المواد التعليمية بالصبغة الإسلامية والنص على تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين؟، وكيف يمكن التوفيق بين ما يتلقاه المتعلمون في مادة التربية الإسلامية من أن أباهم وأب البشرية جمعاء، هو آدم الذي آتاه الله النبوة وعلمه الأسماء كلها وجعله في الأرض خليفة وزوده بكل أدوات الاستخلاف وعلى رأسها العقل المستنير بنور الوحي، وبين توجيهات هذا النص الذي يلقي في روعهم أن أصلهم الذي انحدروا منه قرد بليد، لا يزيد في تعبيره عن الغمغمة والإيماء.. وأن الفضل في وجود البشرية راجع إلى ذلك القرد البطل الذي استقام واقفا في لحظة من اللحظات التاريخية الحاسمة، ولولا صبره ومجالدته لما كان هناك حظ في الحياة.

ب- في اللغة العربية

أولا : رواية *"بداية ونهاية" لنجيب محفوظ* (37) :

أورد هنا مجموعة من النماذج وسأعقبها في النهاية بتعليق، وإن كانت في الحقيقة غنية عن التعليق.

وهذه هي الفقرات مرقمة : (1) (أليس الدور الذي يلعبه الشيطان في هذه الدنيا أخطر من أدوار الملائكة مجتمعين) وسياقها حديث البطل حسنين عن نزواته البهيمية بالمقارنة مع أفراد عائلته. (2) (أنت تقولين إن الله لا ينسى عباده، وأنا من عباده، فلننتظر كيف يذكرنا؟ لماذا أخذ والدنا؟ ولماذا يعلن عن حكمته على حساب أمثالنا من الضحايا؟) (3) (إن من يستسلم للاقدار يشجعها على التمادي في طغيانها. هلم نثر عليها، دعنا نهتف لتسقط الأقدار) (4) (لقد شاء -أي الله- أن يأخذ والدنا ويتركنا بلا معين) وسياق هذه العبارات هو احتجاج الابن حسنين على قدر الله في موت والده، بل وتجريم هذا القدر. (5) (توكل على الله ولا تحمل همّاً) (6) (فلنقرأ الفاتحة، وقرأوا الفاتحة جميعا بصوت مسموع، ولعل حسن تعلم حفظها حول هذه المائدة - مائدة القمار...) (7) (وياحبذا لو استيقظت حين الفجر وأذنت للصلاة، فهو خير مران للحنجرة، وهو ما كان يفعله سلامة حجازي، ولكنني أنام عادة قبل الفجر) - (المهم الأذان نفسه في هذه الساعة المبكرة في مسجد، في حانة كيفما اتفق. وإذا كان الإنسان من غير مؤاخذة سكران أو مسطول يكون أفضل) - (ينبغي أن نتقابل حتى يفتح الله علينا). وسياق هذه العبارات حديث البطل حسن مع أحد رفاق السوء في الأماكن النجسة، فهو يتوكل على الله في شرب الخمر ومعاشرة العاهرات، ويقرأ الفاتحة قبل مباشرة عملية القمار، بل ويحفظ الفاتحة في هذا المكان الخبيث، ويتدرب على الغناء الخليع بأذان الفجر من المسجد أو من الخمارة..

(8) (والله يا أخي لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أتركها أو أهلك دونها -المقصود : البطلة بهية-) (9) (تقابليني عصر الجمعة ومن ثم نذهب إلى روض الفرج) (10) (أبي لعنة الله عليه رجل عجوز أحمق) وسياق هاتين العبارتين دعاء عشيق نفيسة الأول على أبيه.

تعليق عام: هكذا إذن يروق لصاحب الرواية ويلذ له أن

يجعل من القيم الإسلامية في مختلف أبعادها العقدية والأخلاقية هدفا لتفريغ مكبوتاته وعقده وشحناته المرضية، فيستهتر بكل الثوابت والمقدسات، ويمزق ستار الحياء، ويتعرى من أدنى قيد من قيود اللياقة والأدب.. فالعبارات تنضح بكل ما هو سقيم من المعاني، وسفيه من المشاعر والأفكار. ففيها تمرد على الله وأقداره، وفيها في المقابل امتداح للشيطان وانحياز إلى معسكره وتصغير من شأن الملائكة. كما أن تلك العبارات تنطوي على تمجيد للفسق والفجور وكل سلوك منحرف، مقرونا بالتطاول على الله عز وجل، وذكره في المواقف الهابطة وعند الأعمال المنحطة. وما هذه إلاّ عينة، وإلاّ فإن الرواية من أولها إلى آخرها حرب على الله ورسوله، حرب على الإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة، ودعوة سافرة للثورة على الدين والتمرد على القيم، والتهالك على الشهوات. إنه تحريض باسم الأدب والفن، على اغتيال الفضيلة في نفوس المتعلمين الذين هم في طور اكتسابهم للقيم، واستكمال بنائهم العقدي، وتعزيز مناعتهم ضد أي تلوث أو انحراف. وما أكثر ما حمّل الفن أوزار انسلاخ الإنسان عن فطرته، واتخذ مطية لنسف البنيان من الأساس.

ب/ رواية "أوراق" لعبد الله العروي(38)

(1) (الفن مبني على قواعد اصطناعية لا يدخل حيزه إلاّ من رضي أن يطلّق ولو مؤقتا طرائق الدنيا وسنن الدين) (2) (فسرت اليوم لأبي أسس النظرية الماركسية وأوضحت له أنه يمكن فصل الجانب الاجتماعي والاقتصادي عن الجانب العقائدي) (3) (الحضارة التي أنشأها المسلمون، خاضعة بالضرورة لظروف خصوصية، إلاّ أن المسلمين يجهلون هذه الحقيقة، فيظنون أن لا حاجة للتغيير، كل شعب يعمل بالدعوة المحمدية ما يستطيع، يؤولها حسب مقتضيات أحواله، وهذا كلام لا غبار عليه) (4) (أنا أصوم وهو لا وأنا أقر بوجود خالق يثيب المحسن ويعاقب الظالم، وهو يجحد بذلك، هل هذا يمنعنا من التعاون والتآزر؟) (5) (عسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم.. هذه عقيدة يجب محاربتها، وإلاّ رضينا بحالنا إلى آخر الدهر) (6) (كتب الانجليزي هاكسلي مقالا مطولا عن تونس وصف فيه ما لمسه من وعي نقدي وحب استطلاع عند صغار التونسيين، ولاحظ أنهم بقدر ما يتلقون دروسا في الدين، بقدر ما يختفي وعيهم النقدي، ويشيع بينهم الكسل الذهني) ووردت عبارة تعقيب على هذا (أظنه أصاب الحقيقة) (7) (كنت أناقش يوما رجلا عجوزا وأحاول إقناعه بضرورة الصف والعمل المشترك من أجل استقلال المغرب، أجاب : هذه الوحدة تظن أنها ممكنة خارج نطاق الدين؟) وكتعقيب على هذا الكلام (أليست هذه الذهنية التي يختلط فيها الدين والسياسة هي العقبة الكبرى لكل إصلاح وتجديد) (8) (الدين يدعو إلى التقشف والزهد) و(لذلك عادى مصطفي كمال أصحاب العمائم الذين تسببوا في خراب الوطن) (9) (الدين.. الدين حتى لو كان أصل التأخر، تطلب من التلاميذ أن يقضوا الأيام والشهور في حفظ أشياء لا تنفعهم أبدا في حياتهم اليومية) (10) (التلاميذ الفرنسيون يتلقون دروسا في الأخلاق عوض الدروس في الدين، أما نحن فنعوض الأخلاق بتلك الأوامر والنواهي) (11) (ثم إن علمنة التاريخ أي تحويل الاهتمام من الإرادة الربانية إلى النشاط البشري، والبحث في البنيات الاجتماعية، كل ذلك لم يحصل إلاّ في فترة متأخرة من تطور أوروبا) (12) (كم من نبي أو متنبي أعلن قرب الساعة وما زالت الأرض تدور).

تعليق عام على العبارات المدرجة : إن هذه العبارات تفصح بنفسها عن نفسها دون مواربة ولا التواء، وكأنها تقرير مذهبي، وهي من ثمّ عبارة عن أفكار مبعثرة متناثرة، ومع ذلك، فإن بوسعنا أن نجمع شتاتها في تصور مذهبي معين، هو التصور العلماني للحياة، أي التصور الذي يرى ضرورة إقصاء الدين عن السياسة والحياة والفن (انظر العبارة رقم 1 و7) ويمعن في كراهية الدين (الإسلام) إلى حد إنكار آياته صراحة. وإعلان الحرب عليها تحت طائلة رميها بكونها سبب الجمود والتحجر وتبلد الحس النقدي والكسل الذهني (العبارتان 5 و6). التصور الذي ينكر قيام الساعة واليوم الآخر، ولا يأبه بما جاء به الرسل من حقائق في ذلك الشأن وغيره (العبارة رقم 12)، التصور الذي يرى ضرورة إخضاع الدين للعصر لا العكس (العبارة رقم 3)، التصور الذي يدعو الإنسان إلى أن يلغي من ذهنه وحسابه الإرادة الربانية التي تتحكم في هذا الكون وتدبر أمره، ويضحي بالنفخة التي تسري في كيانه من روح الله، لحساب قبضة الطين!، التصور الذي يمعن في مناصبة العداء رموز الإسلام وحراسه الأمناء ويرفع من شأن أحد رموز الخيانة الذين مزقوا شمل الأمة وحطموا كيانها لفائدة الأعداء...(العبارة رقم 8).

إن هذه العبارات التي تحمل إنكارا للثوابت العقدية، ودعوة لإنكارها بطريقة صريحة من طرف التلاميذ (العبارة

رقم 9) لا تشكل إلاّ النزر اليسير من "رواية" تمتد على مدى صفحات كثيرة وكلها إيقاع صارم من الشحن الإيديولوجي الذي يتذرع بكل وسيلة للوصول إلى ذهن المتلقي ووجدانه. أما الفن فلا أعتقد بأن «تطليق سُنن الدين» (العبارة رقم 1) من طرف الكاتب، قد مكنه من الإمساك بتلابيبه.

إن تقرير رواية من هذا الصنف ومن صنف "بداية ونهاية" يعد حقا جناية على ناشئة يراد لها -على مستوى الأغراض- أن تكون متمسكة بدينها معتزة بحضارتها الأصيلة، إن وضعية التلاميذ في ظل منظومة تعصف بها أمثال هذه الرياح الهوج، أشبه ما يكون بمن يؤمر بتوجيه السفينة نحو الشرق، بينما الرياح تدفعها نحو الغرب.

خاتمة :

وبعد، فإن تحليل معطيات الموضوع قد وضعنا في قلب إشكال معقّد، عميقة أغواره، متشعبة أبعاده. ومع ذلك، فلعلنا نكون قد أمسكنا ببعض الخيوط، ووقفنا على بعض الثوابت، يمكننا إجمالها فيما يلي :

أولا : إن ثقافة الحوار لا تنبت في أرض قاحلة تفتقد إلى بذور الأصالة.

ثانيا : إن الانفتاح بمعناه الحق هو ذاك الذي تحضر فيه الشخصية الثقافية لكل من الطرفين، وهذا ما يعطينا حق التمييز بين الحوار الثقافي وبين المثاقفة التي تنطلق في اتجاه عمودي نازل من أعلى إلى أسفل.

ثالثا : إن موقع الفلسفة التربوية من المنظومة التعليمية، هو بمثابة الروح من الجسد، وأن وظيفتها أشبه ما تكون بالقائد الذي يوزع المواقع ويحدد طبيعة المهمات ويسهر على حسن الأداء.

رابعا : إن تأسيس ثقافة المقاومة في البناء الفردي والجمعيّ للمتعلمين، تتوقف على وحدة وتجانس المكونات والأركان، داخل المنظومة التعليمية، وفي غياب ذلك المطلب، نكون بين أمرين : الوقوع في الاستلاب والاستكانة، أو الوقوع في ردود الأفعال المتشنجة.

خامسا : إن افتقاد المنظومة التعليمية لمطلب التمركز حول إطار مركزي «الإيمان بالله ووحدانيته» يفقدها تماسكها والتحامها، بما ينعكس بالانشطار والتمزيق على نفسيات المتعلمين، وبالإهدار والاستنزاف لإمكانات الأمة الحضارية.

سادسا : إن موقع «مادة» التربية الإسلامية في المنظومة التعليمية، لا يعدو أن يكون استبطانا وتجسيدا لنظرة الغرب للدين، التي إن كان لها ما يبررها في سياق المدنية الغربية، من عداء للعلم ورجاله باسم الدين، فإنها لا تملك أدنى مبرر في الحضارة الإسلامية التي يعتبر العلم فيها محرابا للإيمان وأساسا لقوته ومصداقيته.

سابعا : «إن الواقع الذي نحن عليه، لا يخرج عن هذا الخلل الذي ينتج لنا النماذج التي تعاني التمزق، وبعثرة رقعة التفكير، واختلاط الأمور، وعدم وضوح الهدف، والعجز عن رؤية المثل الأعلى -فلكل مادة هدف، ومثل أعلى- إلى درجة تصل معها المواد الدراسية إلى مرحلة التناقض، والتناكر، والتداخل الحضاري، والتنافر الثقافي، ويصبح المتعلم هو أول الضحايا.. فهو الإنسان الكل على مولاه، أينما يرسله لا يأت بخير، الذي يتنازعه شركاء متشاكسون، وليس الإنسان العدل ذا النسق المنسجم، والشخصية المعافاة، قال تعالى : **«وضرب الله مثلاً رجلين أحدهما أبكم لا يقدر على شيء وهو كلٌّ على مولاهُ أينما يُوجِّهْهُ لا يأتِ بخير، هل يستوي هو ومن يأمُرُ بالعدل وهو على صراطٍ مستقيم» -النحل 76- «ضَرَبَ اللّه مَثَلاً رَجُلاً فيه شُرَكَاءُ متشاكسون ورَجُلاً سَلَما لرَجُلٍ هَلْ يستَويانِ مَثَلاً»** -الزمر 29- (39)

ثامنا : إن تعزيز ثقافة المقاومة في شخصية المتعلمين -من خلال توفير شروطها هو السبيل الحضاري للحوار الثقافي البناء، من جهة، وقطع للطريق أمام نزعة الاستقطاب غير البناء، والمركزية الثقافية الموسومة بالاستبداد.

تاسعا : إن ضرورة الانقاذ وإعادة الحياة والانسجام للمنظومة التعليمية تقتضي أن يوكل أمر التخطيط لها وبنائها وتنفيذها وتقويمها إلى لجنة مسؤولة عليا من الفعاليات والكفاءات ذات العلم الواسع، والوعي الحضاري العميق.

الهوامش والمراجع :

1- مقدمة الاستاذ عمر عبيد حسنة في : عبد الرحمن الطويري - العقل العربي وإعادة التشكيل- كتاب الأمة 35 شوال 1413هـ/مركز البحوث والمعلومات بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية/قطر. ص 10..

2- Gibet de Landsheere : Dictonnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. (systeme) : Presses Universitaires de France

3- عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام ضمن بحث مقدم لندوة خبراء أسس التربية الإسلامية.

4- رواه البخاري ومسلم.

5- خلف محمد الجراد: العلاقة الإشكالية بين المثاقفة والغزو الثقافي في الخطاب العربي المعاصر. مجلة المستقبل العربي، عدد 176/10/1993 ص 69

6- محمد حسين فضل الله «الحوار في القرآن: قواعده، أساليبه، معطياته/ط5 دار التعارف للمطبوعات بيروت ص (ح).

7- نفسه ص (ط، ي).

8- مصطفى الحاج علي/الهوية من منظور فلسفي إسلامي/المنطلق عدد 99 شعبان/رمضان 1413 (ص 23).

9- علي عقلة عرسان/دراسات في الثقافة.

10- برهان غليون: اغتيال العقل. ط 2، 1987 دار التنوير للطباعة والنشر - بيروت لبنان (ص 117).

11- عن منير مرسي: أصول التربية (ص 194).

12- صالحة سنقر (عن محمد الدريج في التدريس الهادف ط 1 1410-1990.

13- طلال عتريسي: في البحث عن نظام المناعة والهوية - البعد التربوي. مجلة المنطلق العدد 112 صيف 1995م/ 1416هـ.

14- أحمد الفنيش: أصول التربية - ط 5 الدار العربية للكتاب ليبيا -تونس 1985. (ص 16).

15- القيم التربوية في الحديث النبوي كما جاء في البخاري. رسالة ما جستير غير منشورة. المكتبة المركزية، جامعة عين شمس ص 2 (نقلا عن خليل أبو العينين: "فلسفة التربية الاسلامية").

16- وزارة التربية الوطنية/هيكلة التعليم الثانوي 1994.

17- وزارة التربية الوطنية 1991.

18-19- انظر للتفصيل: ماجد عرسان كيلاني/فلسفة التربية الإسلامية/مجلة الهدى (مغربية) العدد 21 جمادى الأولى 1410 دجنبر 1989 (ص 16-17).

20-21- منير شفيق: الاسلام في معركة الحضارة. ط الأولى 1982 دار الكلمة للنشر - بيروت ص 69.

22-23- نقلا عن الشيخ أبو الحسن الندوي: نحو التربية الإسلامية الحرة، ط 5. مؤسسة الرسالة بيروت 1405هـ/ 1985م (ص 30-31).

24-25- محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر. ط 4 مؤسسة الرسالة. بيروت 1400/1980 (ص 217-218).

26- عمر عبيد حسنة: مقدمة كتاب "مقومات الشخصية المسلمة أو الانسان الصالح". كتاب الأمة عدد 29 للدكتور ماجد عرسان الكيلاني - ط 1. شوال 1411. رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية بدولة قطر. (ص 16).

27- علي عيسى عثمان: النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية وتعويضه بنظام إسلامي. مجلة الهدى (مغربية) العدد10 صفر ربيع الأول 1405 هـ (ص 39).

28- ماريان بيسر: التنشئة العلمية. ترجمة أحمد محمود سليمان. الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر (ص 14).

29- نفس المرجع السابق (ص 17).

30- المثال الأعلى الإنساني وفلسفة التربية في الشرق والغرب. بحث ضمن كتاب بعنوان: «الثقافة الإنسانية وفلسفة التربية في الشرق والغرب. مباحثة دولية نظمتها الأونسكو/دار النشر للجامعيين. تعريب: أنطوان خوري. دون تاريخ. (ص 94).

31- نخلة وهبة: سياسة المملكة المغربية التعليمية بعد الاستقلال، بين القول والفعل. مجلة الواقع العدد 10، شتنبر1986 (بتصرف).

32- عبد الباسط عبد المعطي: التبعية الثقافية في الوطن العربي في الآليات والمجالات والتفسير. مجلة مستقبل العالم الإسلامي/ السنة 5، العدد16، خريف 1995، ص 27.

33- المرجع السابق (ص 27).

34- محمد أسد: الإسلام في مفترق الطرق. ترجمة عمر فروخ. ط 6، دار العلم بيروت/1965 (ص 67-68).

35- وزارة التربية الوطنية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (ص 140).

36- وزارة التربية الوطنية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. (ص 92) النص لصاحبه:

G. Niquet : lire, s'infomer, s'exprimer.

37- سأعتمد في إيراد المقاطع المقدمة على دراسة لـ د. محمد شركي نشرت بمجلة المشكاة، العدد 20 السنة 5، ربيع 1415-1995 (ص 59-62) (نقلت العبارات مقرونة بسياقات ورودها من متن الدراسة).

38- اعتمدت في هذه المقتطفات على الجرد الذي قام به محمد شركي للرواية/لم يُنشر بعد.

39- ماجد عرسان الكيلاني/مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح/مرجع مذكور (ص 16).

المحطات الكبرى للنظام التعليمي بالمغرب

1- واقع التعليم من سنة 1956 إلى سنة 1977 :

- إقبال الشعب المغربي بحماس على التعليم.
- أول حملة لمحاربة الأمية بتاريخ 9 ماي 1956.

أمام الاندفاع الوطني اتخذت عدة قرارات ووضعت مجموعة من الخطط :

الفترة الممتدة من 1956 إلى 1959 :

- **25 يونيو 1956** : الإعلان عن إصلاح التعليم عن طريق تعميمه وتعريبه في مخطط خماسي للتمدرس يقضي بتوفير المقاعد لـ 1500000 طفل بمعدل 300000 طفل سنويا. مع استعمال اللغة العربية كقاعدة للتعليم.

تم قبول 300000 طفل جديد في بداية السنة الدراسية 56-57.

- طرحت مسألة الأطر الكفاة.
- تم توظيف عدد كبير ممن لم تكن لهم أية مؤهلات (علمية أو تربوية).

كان لهذا التوظيف انعكاسات جد سلبية على مسيرة التعليم بشكل عام والتعريب بشكل خاص.

يونيو 1957 :

تشكيل لجنة ملكية عليا للتعليم أمام الشعور المتزايد بأهمية موضوع التعليم وخرجت بالمبادئ الأربعة :

- التعليم - التوحيد - التعريب - المغربة.

وكان مما ورد في تقريرها : ينبغي أن نكون مثاليين في المبادئ واقعيين في التطبيق.

200000 طفل تم قبولهم في الدخول المدرسي الموالي (أكتوبر 1957).

25 أبريل 1958 : انكبت اللجنة الملكية على دراسة مشاكل التعليم من جديد :

- التأكيد على التشبث بمبدإ التعريب.
- الدعوة إلى تدريس الحساب والأشياء باللغة الفرنسية ابتداء من القسم التحضيري وإلى تمديد الابتدائي إلى 6 سنوات.
- أقرت ضرورة تكوين أطر التعليم الابتدائي.
- أقرت ضرورة وضع مخطط للتعليم.

وقد أدى ذلك إلى اتخاذ قرار تكرار السنة الدراسية (58-59) لجميع تلاميذ القسمين الأولين الابتدائيين اللذين سبق تعريبهما خلال السنتين الماضيتين. كما كان تقليص عدد المقبولين في التعليم الابتدائي هذه السنة إلى 60000 تلميذ جديد.

كما أحدثت الباكلوريا الثانية بالعربية في شعبتي الفلسفة والرياضيات لتلاميذ التعليم الحر.

في سنة 1959 تم إحداث المجلس الأعلى للتعليم وفي نفس الوقت صدر ظهير لتنظيم التعليم الحر.

الفترة الممتدة من 1959 إلى 1964 :

في بداية الموسم الدراسي 59-60 تم التأكيد على تسخير جميع الإمكانات لتعريب التعليم.

وفي يونيو 1960 : خصص المجلس دورة عادية لدراسة قضايا التعميم والتعريب والتكوين المهني. وأوصى بتعميم التعليم ابتداء من سنة 1963 وإصلاح البرامج بهدف التوحيد.

المخطط الخماسي 64-65 :

- ضرورة التخطيط لتعريب تدريجي في المستقبل.
- التأكيد على ضرورة التمكن من لغتين على الأقل.
- أوصى بألا تلقن المواد العلمية باللغة العربية خلال فترة المخطط نظرا لقلة الأطر المعربة.

إشارات : يرمي المخطط إلى :

* محاربة الأمية.
* التعميم التدريجي للتعليم.
* إحداث سلك لإنقاذ الأطفال الذين فاتهم سن التمدرس.

- تم تعريب السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين.
- صدر مرسوم بإحداث معهد الدراسات في الأبحاث والتعريب بتاريخ 14 يناير 1960.

- في 18 أكتوبر 1962 يؤكد المجلس الأعلى للتعليم على ضرورة التعريب وخاصة مادتي التاريخ والجغرافيا، بيد أن هذا الإجراء لم يدخل حيز التطبق إلا في سنة 1972.

- في سنة 1963 تنظم أول بكالوريا مغربية (مزدوجة ومعربة) وبلغ عدد المترشحين 1051.

- تحدث شعبة معربة لتكوين أساتذة السلك الأول في مادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية.

ملاحظات :

- اتخذت مجموعة من القرارات المختلفة في هذه الفترة.
- تميزت هذه القرارات بالتسرع والارتجال.
- استقدام أساتذة من المشرق العربي.
- لم تصحب التوصيات بمخططات عملية مضبوطة.
- أكدت على أن نجاح أي مخطط يتوقف على الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذه، وعلى دراسة عميقة واستراتيجية كفيلة بنجاحه.

الفترة 1964-1970 :

- انعقاد مناظرة المعمورة التي نصت توصياتها على التوحيد والتعريب.

- الشروع في تعريب تدريجي ابتداء من أكتوبر 1964 ضمن تصميم عشاري :

* 3 في الابتدائي.
* 7 في الثانوي.

أبريل 1966 يعلن ميثاق التعليم أن تعريب التعليم الثانوي رهين بالمغربة الشاملة للاطر التعليمية، وأن هذه المغربة تتطلب سنين طويلة، وتبعا لذلك فقد تم توقيف مشروع التعريب بالمرحلة الابتدائية.

- ستتحقق هذه المغربة في ظرف قياسي.
- تم توقيف مشروع التعريب بالمرحلة الابتدائية.

المخطط الثلاثي 65-67 :

- تحقق التعريب في التعليم الابتدائي في أكتوبر 1967

= تدرس اللغة الفرنسية في الأقسام الثلاثة الأخيرة بحصة أسبوعية مقدراها 8 ساعات و45 دقيقة.

- أحدث قسم الملاحظة سنة 1963 لتقوية بعض التلاميذ المقبولين في الثانوي.

- عمم قسم الملاحظة فيما بعد ليشمل جميع التلاميذ.

تغير في الهيكلة 5 سنوات + 3 سنوات + 3 سنوات (تكوين الأطر).

تحول إلى 5 سنوات + 4 سنوات + 3 سنوات.

- اشتملت الحصة الأسبوعية لقسم الملاحظة على : (9 و8 فيما بعد).

* 10 ساعات في العربية.
* 10 ساعات في الفرنسية.
* 10 ساعات في الرياضيات.

- تكوين الأطر التعليمية على مستوى المدرسة العليا وعلى مستوى الآداب والعلوم.

استمرت هذه الوضعية إلى غاية مارس 1970 وهو تاريخ انعقاد مناظرة إيفران الأولى.

مارس 1970 : انعقاد مناظرة إيفران الأولى

- العمل على تحقيق المبادئ الأربعة وفق الترتيب التالي : المغربة - التعريب - التعميم - التوحيد.

- بعدها تم الانطلاق في تعريب الفلسفة والاجتماعيات بالتعليم الثانوي.

- العودة إلى تدريس الحساب باللغة الفرنسية انطلاقا من السنة الثالثة الابتدائية.

الفترة من 68 إلى 77 :

1- المخطط الخماسي 68-72 :

يتحدث عن مغربة الأطر ولا يتحدث عن مسألة التعريب.

5 أكتوبر 1970 :

- صدر مرسوم بإعادة تنظيم المدرسة العليا للاساتذة الذي بموجبه تعطي تكوينا تربويا لمدة سنة لحاملي الإجازة.

- تم حذف الفرع المعرب الذي كان يهتم بتكوين أساتذة السلك الأول في الرياضيات والعلوم.

- صدر في نفس التاريخ مرسوم يقضي بإحداث المراكز التربوية الجهوية لتكوين أساتذة السلك الأول في مختلف المواد التعليمية (مدة التكوين سنتان).

اهتم هذا التكوين بالكم على حساب الكيف :

* التكوين الأساسي لم يكن ملائما لخصوصيات المرحلة.
* التأطير البيداغوجي كان غير كاف.
* مواصفات المقبولين في المراكز لم تكن مرضية.
* انعدام الصرامة في امتحانات التخرج.
* انعدام تكوين مستمر أثناء الخدمة.

-2 المخطط الخماسي 73-77 :

- أكد على توسيع الشعب العلمية بالسلك الثاني من التعليم الثانوي الحاجة إلى الأطر العلمية كانت ملحة (يوجه 40٪ إلى الشعب العلمية مقابل توجيه 20٪)؟.

- أكد على مغربة الأطر : إحداث 11 مركزا تربويا

جهويا لتكوين أساتذة السلك الأول.

- ظلت المدرسة العليا للاساتذة هي المصدر الوحيد لتكوين أساتذة السلك الثاني.

- توقعات المغربة لم تتجاوز 40٪.

- إحداث سلك خاص لتكوين أساتذة السلك الثاني ابتداء من سنة 1974.

مردودية هذا السلك من أساتذة المواد العلمية كانت جد هزيلة خلال عمر هذا المخطط.

الخلاصة : تميزت هذه الفترة بتعريب مواد الاجتماعيات والفسلفة وبوضع مخطط لمغربة أطر السلك الأول من التعليم الثانوي.

واقع التعليم سنة 1978 :

التعليم المزدوج :

أ- التلعيم الابتدائي :

اللغة العربية هي لغة تلقين جميع المواد في السنتين الأوليين وابتداء من السنة الثالثة يشرع التلاميذ في تعلم اللغة الفرنسية التي تستعمل في ذات الوقت لتلقين الرياضيات وقد خلقت هذه الوضعية صعوبات تربوية عديدة.

ب- التعليم الثانوي :

جميع المواد العلمية والتقنية تدرس باللغة الفرنسية.

اعتبارا للعجز الحاصل في أساتذة المواد العلمية التجأ المغرب إلى استقدام أساتذة من بلدان مختلفة (كندا - بلجيكا -رومانيا -بلغاريا ...).

2- أهم المحطات بعد 1977 :

سنة 1980 : الشروع في إنجاز مخطط التعريب :

صار بالتدريج سنة بعد سنة إلى نهاية المرحلة الثانوية. (أول فوج من حملة البكالوريا المعربة : يونيو 1990).

- وضع منهجية للتعريب.

- تحويل الأساتذة إلى التدريس باللغة العربية.

- صياغة المعاجم : الرياضيات - الفيزياء - الكيمياء الطبيعيات - التربية البدنية - الفنون التشكيلية..

- تكوين لجان لإصلاح تدريس الرياضيات.

- تكوين لجان لإصلاح تدريس الفرنسية.

- تكوين لجان لصياغة الكتب المدرسية في التعليم الابتدائي والثانوي بسلكيه.

- إحداث المدارس العليا للاساتذة في عدة مناطق من المغرب لتكوين الأطر العلمية (بداية 1978-1979).

تمت مغربة الإطار المغربي سنة 1987-1988، ومرة أخرى نلاحظ طابع الاستعجال في التكوين.

تعزيز مكانة اللغة الفرنسية :

- مراجعة منهجية التدريس.

- الرفع من حصص تدريس اللغة الفرنسية.

- صياغة كتب جديدة.

- الرفع من معامل اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية.

- تنظيم مجموعة من الندوات لفائدة المفتشين والأساتذة.

الهدف : - هو التمكن من اللغة الفرنسية.

- تسهيل اندماج حاملي البكالوريا في التعليم العالي.

ملاحظة :

ليس هناك أي تقويم موضوعي علمي :

- لعملية تعريب المواد العلمية.

- لمردودية تدريس اللغة الفرنسية.

- هناك دراسة تقويمية في طريق الإنجاز.

سنة 1985 : انطلاق مخطط التعليم الأساسي.

سنة 1987-1988 : إحداث النظام الجديد لامتحانات البكالوريا.

سنة 1994 : الشروع في تنفيذ الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي التي مست مختلف مكونات هذه المرحلة :

* أغراض.
* أهداف نوعية.
* تشعيب.
* برامج وكتب مدرسية.
* أساليب تقويم.

ساهمت الأكاديميات بشكل فعال في إعداد هذه الهيكلة.

ملاحظات :

مخططات التنمية كانت تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف :

- المغربة.

- التعريب.

- التعميم.

تحققت المغربة.

تحقق التعريب إلى البكالوريا.

إن التعميم بالنسبة للاطفال الذين هم في سن التمدرس ما زال يعاني من صعوبات وعراقيل تقف في طريق تحقيقه وهي صعوبات وعراقيل ترتبط أساسا بالتنمية الشاملة وفي الوسط

القروي خاصة.

ومن أبرز السلبيات العامة التي يمكن الخروج بها بالنظر إلى المنعطفات السالفة الذكر أن النظام التعليمي بالمغرب يتميز بعدم الاستقرار مما ترتب عنه :

– اختلاف التكوين من جيل إلى آخر.

– تراوح التكوين بين القوة والضعف.

– عجز النظام عن خلق تقاليد إدارية وتربوية وترسيخها.

– تفاوت تكوين الأطر وعدم تجانسه.

– غياب منهاج دراسي محكم واعتماد التمدرس على مواد متفرقة.

– عجز عن تعميم التعليم وصعوبات في مواجهة معوقاته.

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : «إن أول الناس يُقضى يوم القيامة عليه رجل استشهد فأتي به فعرّفه نعمه فعرفها، قال فما عملت فيها؟ قال: قاتلت فيك حتى استشهدت، قال : كذبت ولكنك قاتلت لأن يقال جريء فقد قيل. ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار. ورجل تعلم العلم وعلمه وقرأ القرآن فأتي به فعرفه نعمه فعرفها قال : فما عملت فيها؟ قال : تعلمت العلم وعلمته وقرأت فيك القرآن، قال : كذبت ولكنك تعلمت العلم ليقال عالم وقرأت القرآن ليقال هو قارئ فقد قيل. ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار، ورجل وسع الله عليه وأعطاه من أصناف المال كله فأتي به فعرّفه نعمه فعرفها قال : فما عملت فيها؟ قال : ما تركت من سبيل تحب أن ينفق فيها إلا أنفقت فيها لك، قال : كذبت، ولكنك فعلت ليقال هو جواد فقد قيل. ثم أمر به فسحب على وجهه فألقي في النار» (حديث صحيح)

وعنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : «لما خلق الله الجنة قال لجبريل : اذهب فانظر إليها فنظر إليها ثم جاء فقال : أي ربي وعزتك لا يسمع بها أحد إلا دخلها. ثم حفها بالمكاره ثم قال : يا جبريل اذهب فانظر إليها، فذهب فنظر إليها ثم جاء فقال : أي ربي وعزتك لقد خشيت أن لا يدخلها أحد، قال : فلما خلق الله النار قال : يا جبريل اذهب فانظر إليها فذهب فنظر إليها ثم جاء فقال : أي ربي وعزتك لا يسمع بها أحد فيدخلها، فحفها بالشهوات ثم قال : يا جبريل اذهب فانظر إليها. فذهب فنظر إليها ثم جاء ثم قال : أي ربي وعزتك لقد خشيت أن لا يبقى أحد إلا دخلها» (حديث حسن رواه أبو داود).

رسائل جامعية

التعليم الأصيل بالمغرب خلال فترة الحماية (1912-1956 م)

محمد العربي الطلحي

نوقشت هذه الرسالة في 1995/6/12 بكلية الآداب - ظهر المهراز - فاس، شعبة الدراسات الإسلامية، أمام اللجنة المكونة من السادة الأساتذة :
د. عبد السلام الهراس رئيسا
د. علي لغزيوي مقررا
د. محمد بنبشير الحسني عضوا
د. حميد فتاح عضوا
وقد منحت اللجنة صاحب الرسالة شهادة دبلوم الدراسات العليا بميزة حسن جدا.

1 - موضوع البحث :

كان نظام التعليم في القطر المغربي حتى مشارف العقد الأول من القرن العشرين نظاما موحدا يركز على التعليم الديني أساسا إذ هو امتداد على وجه العموم لنظام التعليم الإسلامي الذي كان سائدا آنذاك في أنحاء العالم الإسلامي.

ولكن هذا التعليم اعترته في العهود الأخيرة أحوال من الجمود والانحطاط أقعدته عن إنجاب رجال يستطيعون الاستجابة للتحديات بما يكافئها من مواقف جديدة متجددة.

وفضلا عن الأدواء الداخلية واجه التعليم المغربي مع مطلع القرن تحديات خارجية، عكستها تلك التدخلات الخاطئة والمقصودة لقوى أجنبية (فرنسا وإسبانيا) في شؤون التعليم، تلك القوى التي عمدت بمجرد احتلالها للبلاد المغربية إلى تجاوز نظام التعليم الإسلامي وإقامة نظام تعليمي بديل لا يقوم على تطوير القديم إلا في أضيق الحدود وبأسوإ الصور. فتناصرت بذلك تحديات من خارج التعليم المغربي الإسلامي وأخرى من داخله، واتحدت لتستنفر المنتسبين إلى العلم الشرعي إلى الإصلاح.

ولما بلغ ذاك الانحطاط وهذا التشويه مداهما وتفاقمت أزمة وقعهما على النفوس أفاق المغاربة من غفلتهم وتحركوا مذعورين بالمخاطر المحدقة على أصول هويتهم الإسلامية، فتوجهوا مخلصين إلى إصلاح تعليمهم الإسلامي مهتدين في ذلك بالنظرة التوحيدية التي تدعو من جهة إلى الحفاظ على أصول التعليم الثابتة بثبوت القرآن والسنة، والتي لها من المرونة ما يُمكنها من الانفتاح على حاجات العصر ومشكلاته وتدعو من جهة أخرى إلى تجديد الاجتهادات والتفسيرات التي أملتها حاجات العصور وظروف التطور التي مرت بالمجتمع المغربي والتي تضم ما يحتمل الصواب والخطأ، أو ما يستدعي التطور والتغيير، أو يستدعي الحذف إن كان قد انتهى دوره.

ويحاول هذا البحث المتواضع أن يحيط بهذه العناصر مجتمعة ويستجلي غوامضها عساه يظفر في النهاية بنتائج تنفع الأمة في أوبتها الجديدة إلى دين الله فيقوم تعليمها معتصما بهديه سبحانه ومنفتحا على مستجدات العصر ليتحقق للامة من ذلك النهضة المنشودة. فكان العنوان : «التعليم الأصيل بالمغرب خلال فترة الحماية (1912-1956 م)».

2- دوافع البحث :

ثمة دواع عديدة دفعتني إلى تناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث، ولكن أهمها ما يلي :

١ - أنه في أوقات التخلف والهزائم والأزمات التي تمر بها الأمم يبدأ الخبراء جهودهم في البحث عن الأسباب بفحص النظم التربوية القائمة. والقاعدة في ذلك أن التقدم والتخلف يبدآن في ميدان الفكر والإرادة ثم ينتشران في ميادين الحياة المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإن دراسة النظم التربوية ببلادنا أمر تزداد الحاجة إليه في هذه المرحلة الحرجة التي يمر بها العالم الإسلامي، ويأتي في رأس قائمة المطالب الإصلاحية الضرورية لأن في تغيير تلك النظم تغييراً لما في المجتمع من أحوال اجتماعية واقتصادية وأزمات سياسية وغير ذلك: «إن الله لايغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم» (الرعد11).

٢ - إن موضوع "التعليم الأصيل بالمغرب" لم ينل حظه الكافي من العناية والدرس بعد. والواجب يستدعي كتابة السيرة الذاتية لهذا التعليم بكاملها من دخول الاستعمار إلى يومنا هذا حتى يكون عبرة وعظة للاجيال القادمة. ولكن هذا العمل لشساعته ينوء دون تحقيقه جهد الفرد الواحد في بحث الدبلوم. لهذا ارتأيت في هذه المحاولة الاقتصار على مرحلة الحماية سائلا الله أن يهيئ من يقوم بتكملة العمل.

٣ - إن ظاهرة "الازدواجية" و "الانشطار" في التعليم ظاهرة جديدة على مجتمعاتنا الإسلامية ولم تقتضها مستلزمات التطور والتجديد كما قد يُظن، بل اصطنعتها الدوائر الاستعمارية اصطناعا لتهجين تعليمنا وقطع سياقه التاريخي وتحويله إلى درب التبعية، مستغلة حالة الوهن التي سكنت التعليم المغربي منذ مدّة. فكانت نتيجة ذلك أن ضعفت بنية التعنيم الإسلامي وأصيبت مؤسساته بالهزال، وفي المقابل استوطن النظام التعليمي الدخيل وانتشر نتيجة الدعم الرسمي المتزايد.

لهذا يكون من المهم جدا التأريخ للبدايات الأولى لهذا الانشطار المشؤوم ولمضاعفاته على التعليم الإسلامي.

٤ - إن ثمة فرضية تقول: بفضل الإصلاحات الجدية والعميقة التي نادى بها بعض المصلحين وأنجز البعض منها، وبفضل محامد التعليم الإسلامي المتمثلة أساسا في شعبيته وفي الثقافة العضوية التي سهر على إنتاجها وتأكيدها وتطويرها - بفضل كل هذا كان بإمكان التعليم الإسلامي أن يستأنف دورة جديدة للنهضة، لكن المناخ العدواني الذي أوجدته القوى الداخلية المتواطئة مع القوى الاستعمارية ذات الغرض في ذلك، دمّر قابلية انبعاث الحياة في التعليم الإسلامي، وذلك إلى حين.

ويحاول البحث فحص هذه الفرضية وتمحيصها اعتمادا على الوثائق المتوفرة.

هذا عن دوافع البحث، فماذا عن خطة إنجازه؟

3 - خطة الإنجاز :

المنهج الذي اعتمدته في عموم الدراسة هو المنهج الوصفي المصحوب في أحايين قليلة بالمنهج التحليلي. أما الخطوات التي سرت عليها في ذلك فهي على الشكل التالي:

١ - جمع النصوص والوثائق المتوفرة عن موضوع البحث، ومنها ما هو مخطوط، ومنها ماهو مطبوع، ومنها ما هو متضمن في كتاب أو في مجلة أو في جريدة، ومنها ما هو عبارة عن وثائق إدارية كالظهائر السلطانية أو الخليفية والمراسيم الوزارية وقرارات الإدارة العامة للحماية، ومنها ما هو في صورة بيانات أو رسوم أو أرقام، ومنها ما هو متمثل في مقابلات وحوارات أجريت مع شخصيات عاشت المرحلة عن قرب وساهمت في التعليم الأصيل بشكل من الأشكال.

٢ - تصنيف المادة المجموعة حسب محاور البحث التي روعي في تحديدها اعتبارات زمانية أو مكانية أو موضوعية. فانسجاما مع الضابط الزماني أو التاريخي قُدمت مثلا دراسة التعليم الأصيل في مرحلة ما قبل النظام عن دراسته في ظل النظام، واحتراما كذلك للضابط المكاني لم يُدرس محور التعليم الأصيل في ظل الحماية الإسبانية بالمنطقة الخليفية مثلا إلا مستقلا عن موضوع التعليم الأصيل في ظل الحماية الفرنسية بالمنطقة السلطانية، ومُراعاة للضابط الموضوعي أيضا لم يُتناول محور الجهود الشعبية في مجال التعليم الأصيل إلا في معزل عن محور الجهود الرسمية في ذلك.

٣ - تناول مجمل قضايا البحث وفق منظور تاريخي حضاري، وذلك للتمكن من الإشراف على الموضوع من فوق عبر رصد العوامل المباشرة وغير المباشرة التي أثرت في الظواهر المدروسة إيجادا أو تطورا، ثم لاستشراف المآلات المحتملة لها في ضوء معطيات الواقع دائما مع التنبيه كذلك على المولدات الحضارية للفعل الإنساني الراشد.

4 - محتوى البحث :

ومن مجموع ما أسفر عنه البحث تكوّن المحتوى العام لهذه المحاولة، فخرجت بعد المقدمة والخاتمة في ثلاثة أبواب:

خصص الباب الأول لاستعراض الملامح العامة التي كان عليها التعليم المغربي قبل إحداث "النظام". وقسم الباب إلى فصلين:

الفصل الأول للتعليم "بالمسيد" الذي كان ولا يزال مدخل التعليم في القطر المغربي، وهو بمثابة القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية الأخرى حيث يتم فيه تعليم القراءة والكتابة، بالإضافة إلى حفظ القرآن الكريم، وفي أحايين قليلة ينضاف إلى ذلك أيضا تعليم التجويد والرسم القرآني والفقه والنحو. وجاء هذا الفصل في ثلاثة مباحث:

أولها: لأماكن الدراسة، وفيه وصف لهذه الأماكن ولمواد بنائها ولوسائل تجهيزها ولأدوات الدراسة بها ولطرق تمويلها.

وثانيها: للنظام بالمسيد، وفيه حُدد سن دخول التلميذ إليه، ومدة مكوثه به، وتم تناول الشروط المطلوبة فيها، المعلم وأجرته وطرق تحصيلها ومكانته الاجتماعية، وأثيرت كذلك قضية العقوبة بالعنف، ووصف للبرنامج الزمني للدراسة، أي استعرضت سيرة الدرس اليومية أخذا بعين الاعتبار الفرق بين أصناف التلاميذ.

وثالثها: للمنهاج الدراسي، وفيه وُصفت طريقة تعليم القراءة والكتابة وطريقة حفظ القرآن الكريم، وأثيرت أيضا ظاهرة الحفظ في سن مبكرة.

وخصص الفصل الثاني للتعليم بالجوامع والزوايا الذي ينتقل الدارس فيها إلى تعلم علوم الشريعة بمختلف فروعها وعلوم اللغة العربية بمختلف فروعها وفنونها كذلك، وسائر العلوم الممكنة. وجاء هذا الفصل في ثلاثة مباحث:

أولها: للمؤسسات بالمدن والبوادي، وفيه وصف لها ولطرق تسييرها ولمصادر تمويلها ولكيفيات الإنفاق عليها ولمناطق انتشارها. وقد خُتم المبحث بالحديث عن العلماء المدرسين.

وثانيها: للمنهاج والكتب، وفيه استعراض للفنون المدروسة، وتصنيف للكتب المختارة لدراسة كل فن.

وثالثها: لطرق التدريس، وفيه وصف للطريقة الإملائية ولمستويات التدريس ولمختلف طرق الشرح المرتبطة باختلاف العلوم. مع الإشارة لمهارات المطالعة والمراجعة والسؤال والرواية، وتطرق في الأخير للإجازة ولكيفة منحها ولصيغ كتابتها ولآثارها على المجاز خاصة والحياة الفكرية عامة مع الإشارة إلى الفرق بين الإجازة والفهرست.

أما الباب الثاني فخصص لوصف سياسة تدخل الدولتين الحاميتين (الفرنسية والإسبانية) في مجال التعليم الإسلامي ولنتائج هذا التدخل -مع ربط ذلك- حسب ما يسمح به البحث -بالسياسة التعليمية العامة للدولتين في مناطق نفوذهما. وعولجت موضوعات الباب في فصلين مستقلين

فصل خاص برصد سياسة الحماية الفرنسية تجاه التعليم الإسلامي، وفصل آخر متعلق برصد سياسة الحماية الإسبانية. فتفرع عن الفصل الأول ثلاثة مباحث، كل مبحث يغطي مرحلة:

أولها: لمرحلة الاستكشاف، وفيه استعراض لنتائج دراسات الحماية الفرنسية للتعليم الإسلامي بالمنطقة السلطانية، وتحديد للإطار الذي تصورته "لإصلاح" هذا التعليم، وتناول لمضمون "الإصلاح الأول" ولمصيره.

وثانيها: لمرحلة التطويق، وفيه وصف لسياسة تقويض الدعامة الاقتصادية للتعليم الإسلامي، ولسياسة غزوه من الداخل، ولسياسة التضييق على مراكزه، ولسياسة إقامة التعليم البديل.

وثالثها: لمرحلة الاحتواء، وفيه تحديد لإطار " الإصلاح الثاني"، وتناول لمضمونه مع التعليق عليه، وإشارة إلى ردود فعل العلماء والطلبة مع بيان حيثيات ذلك.

وتفرّع عن الفصل الثاني مبحثان:

أولهما: لتجربة "الإصلاح" الأولى، وفيه إشارة إلى الدراسات التي أنجزت في هذا الشأن وإلى المشاريع التي قدمت، وتناول للكيفية التي نظمت بها الإدارة، وللنظام الذي رُسم لمراحل التعليم، وللطريقة التي سُويت بها وضعية المدرسين والخريجين.

وثانيهما: لمراجعات "الإصلاح الأول"، وفيه تناول "للمراجعة الأولى" التي شملت الهيكلة الإدارية والتمويل والتجهيز والمؤسسات ووضعية الطلبة، وتناول كذلك "للمراجعة الثانية" والأخيرة التي أدت إلى وضع نظام خاص بشيوخ المعاهد والمدرسين والطلبة ومدارس سكنى الطلبة والامتحانات، وإلى إجراء تعديل في البرنامجين الزمني والدراسي.

وأما الباب الثالث والأخير فتناول جهود المغاربة في إصلاح التعليم الأصيل. وقد قسمت الدراسة المكونة لهذا الباب إلى فصلين: فصل عن الجهود النظرية، وفصل عن الجهود العملية.

أما الفصل الأول فضم ثلاثة مباحث:

أولها: للشروط العامة للإصلاح، وفيه تحديد لأربعة شروط: شرط الحفاظ على هوية الأمة، وشرط تجنيد الدولة والشعب للنهوض بقطاع التعليم الأصيل، وشرط تكثير سواد العلماء، وشرط حسن اختيار الطريقة التي يكون وفقها الإصلاح.

وثانيها: لإرساء قواعد جامعة مغربية وذلك بتحويل القرويين إلى مؤسسة مستقلة بالتعليم العالي، على أن تقوم مؤسسات أخرى بسائر المراحل التعليمية من تمهيدي إلى ابتدائي إلى ثانوي، وفيه تناول للوظائف التي ينبغي أن يقوم بها جامع القرويين، والتي هي: وظيفة تكوين الأطر، ووظيفة البحث العلمي، والوظيفة الثقافية والاجتماعية.

وثالثها: لاستكمال بناء النظام التربوي المغربي، وفيه تخصيص فقرة لكيفية جعل المسيد يقوم بالتعليمين التمهيدي والابتدائي، وفقرة لكيفية جعل الجوامع الكبيرة بالمدن تقوم بالتعليم الثانوي، وفقرة لكيفية إحداث تعليم خاص بالبنات.

أما الفصل الثاني فتفرع إلى مبحثين:

أولهما: للجهود التي تمت داخل مؤسسات التعليم الإسلامي، وفيه تناول لمحاولات التجديد في طرق التدريس، ولدروس العلماء الشباب، وطريقة تعامل إدارة الحماية معها، ولمحاولة الطلبة في تنظيم أنفسهم داخل هيئة خاصة بهم.

وثانيهما: للجهود التي تمت خارج مؤسسات التعليم الإسلامي، وفيه تناول لحركة المدارس الحرة الإصلاحية وأثرها في التعليم الأصيل، وذلك بالتطرق لزمن ظهور تلك المدارس ولمناطق انتشارها ولطبيعة الأمكنة التي تؤويها ولمصادر تمويلها ولمناهج الدراسة بها مع إبراز الأبعاد الدينية والوطنية لكل ذلك، وتناول كذلك لحركة البعثات الطلابية للمشرق العربي وذلك بالإشارة إلى البعثات التي كانت في القرن الماضي مع تسجيل ملاحظات بشأنها، ثم بالتأريخ للبعثات التي تمت في ظل الحماية الأجنبية تذكيرا بالبعثات الأولى ولدوافعها ولموقف إدارة الحماية منها ولنتائجها.

وأما الخاتمة فخصصت لتسجيل خلاصة البحث ونتائجه. ونظرا لأهمية هذه النتائج فإننا أدرجناها في هذا العرض كما صاغها صاحب الرسالة. وقد صنفها في خمس فقرات هي: محامد التعليم الإسلامي، السلبيات التي علقت به بسبب الانحطاط الذي سرى في الأمة، سمات التدخل الاستعماري في هذا التعليم، منظور المغاربة المخلصين لإصلاحه، آفاق البحث في الموضوع.

فأما مميزات التعليم الإسلامي فنذكر منها ما يلي:

أ - بالنسبة للمسيد:

١ - أنه يقدم للمجتمع خدمة لم تتمكن مؤسسات التعليم العصرية بعد من تقديمها، ألا وهي حفظ كتاب الله في الصدور إلى جانب المعلومات الدينية المتصلة به. فالمسيد كان بمثابة مدرسة أولية وابتدائية في آن واحد، هدفها الأساسي تعليم القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم والتحضير للثقافة الدينية.

٢ - أنه يؤدي وظيفة هامة في محو الأمية لا تضاهيه في هذه الوظيفة مؤسسات التعليم العصري رغم الجهود الكبيرة التي بُذلت وتبذل لتوسيع قاعدتها حيث تستوعب كل من يرغب في التعليم، هذه المؤسسات لا تزال قاصرة عن تلبية احتياجات الأعداد الكبيرة من أطفال المغرب ممن هم في سن الالتحاق بمراحل التعليم الأساسية، ولاسيما في البوادي مما يجعل للمسيد أهمية مُضاعفة تُضاف إلى وظيفته الأولى.

٣ - أن تكلفته غير باهظة بالمقارنة مع المدارس العصرية، وأن اعتماده في معظم شؤونه المعيشية والتعليمية على المصادر المحلية والجهد الشعبي التطوعي.

٤ - أنه يمتاز فوق ذلك بخصائص لا تجاريه فيها نظم التعليم الحديثة، فهو يجمع في رحابه مختلف الأعمار وتباين القدرات.

٥ - أنه يقوم على جهد المعلم الواحد الذي يعاونه بعض كبار التلاميذ أو مساعدون يرفدون جهده. كما أن طول ملازمة المعلم لتلاميذه يُكسبه خبرة بمستوى ملكاتهم الإدراكية واستعداداتهم الخلقية، في حين يعد هذا الأمر من نقائص التعليم المعاصر حيث الملازمة المحدودة والقصيرة، فلا يمكن نتيجة ذلك أن يتعرف المعلم على تلاميذه بصفة جيدة مما يجعله يحار في اختيار الطريقة المناسبة لتعليمهم وتربيتهم.

٦ - أن له أنشطة مختلفة يتفاعل بها مع البيئة الاجتماعية المحيطة مما يجعل منه وحدة عضوية مكتفية بذاتها في نسيج اجتماعي متجانس، الأمر الذي لا نجده في تجربة التعليم الحديث.

٧ - أن المدة التي يقضيها التلميذ في الدراسة بالمسيد لا تُحد بأعوام معينة، بل تترك لرغبة التلميذ وقدراته الذاتية والظروف المحيطة به، وحتى لو انقطع التلميذ عن الدراسة باختياره فله الحق بعد ذلك أن يعود، وبذلك كان بمثابة مدرسة شعبية مفتوحة. وذلك بخلاف ما هو عليه الحال في التعليم الحديث حيث التقييد في المدة التي يلزم التلميذ أن يقضيها في المدرسة، فإذا انقطع باختياره أو تكرر منه الرسوب يُطرد منها، مما قد يعرضه للعودة إلى الأمية من جديد.

٨ - أن المسيد منذ القدم كان مصدر تعليم المرأة وتزويدها بالمعرفة الدينية اللازمة لتربية أولادها وصون بيتها، فشكل بذلك مدخلا هاما لتعليم المرأة خاصة في بعض البوادي حيث تنعدم وسائل التعليم النظامية الأخرى.

ب - بالنسبة للجوامع والزوايا الخاصة بتعليم علوم الشرع واللغة والتسخير:

١- إن مدار الدرس العلمي على الوحي، فالمدرس إما منهمك في تفسير نص الوحي بعد التثبت من طريق وروده

(درس التفسير أو الحديث)، وإما هو منصرف إلى شرح الأحكام الاعتقادية أو العملية المستنبطة من نصوص الوحي (درس التوحيد أو الفقه)، وإما هو منشغل بتوضيح الأدوات المساعدة في فهم نصوص الوحي (درس النحو أو البلاغة مثلا)، وإما هو متفرغ لعرض سنن تسخير الكون وقوانين توجيه الأنفس وتطبيقاتها (درس التاريخ أو الفلك مثلا).

٢- إن الطالب عندما كان يبدأ هذا النوع من التعليم كان دائما يُراعى في حقه المستوى الذي يستطيع هضمه، فيبدأ أول الأمر في دراسة متون الكتب المختصرة من كل فن، ثم في دراسة شرح تلك المتون، ثم في دراسة متون الكتب المتوسطة، ثم في دراسة شروحها، فيتدرج به على هذا الأساس حتى يصل إلى الكتب المطولة من كل علم.

٣- إن الطريقة الإملائية المعتمدة في التدريس تربط الطالب بالكتاب وليس بالملخصات حيث يألف الطالب التلقي من أمهات الكتب مباشرة. كما أنه لا ينتقل به المدرس إلى الكتاب الموالي إلا بعد أن يتقن الكتاب السابق درسا، ولو اقتضى الأمر إعادته. وكما أن الطالب يكون مطالبا دائما باستحضار ما سبق أن درسه لانبناء اللاحق من الدروس على السابق.

٤- إن المساجد إلى عهد قريب كانت بمثابة مدارس وجامعات ومعاهد علمية تجرى فيها الدراسة وتقام فيها حلقاتها، كما كانت مأوى للطلاب ومسكنا لهم. وبجانب ذلك فإن الزوايا استمرت في أداء رسالتها العلمية والثقافية إلى بداية القرن الرابع عشر الهجري، حيث كانت تقام بها حلقات للعلم بجوار حلقات للذكر، ويُحتفظ بداخلها بخزائن للكتب مفتوحة في وجه طلبة العلم.

٥- إن دروس العلم تفتح في وجه عموم الناس بغض النظر عن أعمارهم ومستوياتهم، مما أعطى للتعليم طابعا شعبيا.

٦- إن العلماء كانوا مرجع الخاصة والعامة في شؤون الدين والعلم والحياة، وكانوا يحظون بالتقدير والاحترام من الجميع. فالعلماء المشهود لهم بالاقتدار والعدالة يدفعهم الناس لتولي إمامة الصلوات والقضاء والإفتاء زيادة على التدريس.

٧- إن ثمة ارتباطا قويا بين الكيان القانوني والاجتماعي العام وبين ما يتلقاه الدارس في حلقات العلم، لأن التركيز على العلوم الدينية وعلى رأسها القرآن في مناهج مؤسسات التربية الإسلامية لا يهدف إلى إمداد الدارس بمجرد معلومات دينية تخص علاقته مع ربه بل يمده بمقومات حياته الفكرية والاجتماعية والقانونية وما يتصل بها من آداب السلوك التي تجعل منه في نهاية المطاف الفرد الصالح المصلح.

٨- إن للإجازة أثرا في المجاز، حيث ترفع معنوياته، وتجعله مطمئنا على ما تلقى من معارف، وتحببها إليه أكثر بما تصوره بين يديه من طموحات الشيوخ ومقاماتهم الاجتهادية وما قدموا للاجيال من خدمات... فتطبع هذه الصور الحية نفوس الدارسين بطابع الشيوخ فيأخذون دون تردد في اقتفاء أثرهم. كما أنها تعد معيارا جيدا لقياس ثقافة العلماء والعلوم التي درسوها والشيوخ الذين تلقوا عنهم. وقد تتعدى ذلك إلى التأريخ للحياة العلمية والفكرية ببلد ما في زمن ما.

أما السلبيات المقتضية العلاج والتدارك فأهمها ما يلي:

أ - بالنسبة للمسيد:

١- إن النشاط الدراسي يمتد لفترة طويلة قد تستغرق النهار كله، مما قد يضر بالدارس ويبعث في نفسه الملل والسآمة.

٢- إن طريقة التعليم توجه طاقات الطفل إلى الحفظ دون الفهم. ولكننا يجب أن ندرك قدرة الطفل الفائقة على الحفظ في الصغر مما لا يتيسر في مراحل العمر المتقدمة مما يكون له ذخيرة مدى العمر.

٣- إن القضاة في اختيارهم لمعلمي المسايد كانوا ينظرون لمؤهلاتهم المعرفية والخلقية دون المؤهلات البيداغوجية، بل حتى المؤهل المعرفي تراجع فأصبح من النادر أن تجد معلما يتقن علم التجويد أو يلم بالمبادئ الأولى للفنون، كالفقه والنحو خاصة.

٤- إن الآباء والمعلمين على حد سواء استولى عليهم الاعتقاد بأن العقاب الشديد هو العامل المؤثر في تكوين شخصية الطفل، وكلما زاد العقاب كان الاعتقاد بأن المعلم في طريقه للنجاح، مما كان سببا في خروج وسيلة العقوبة عن مقصدها التربوي، حيث صارت لها نتائج عكسية، كأن تنقبض نفس التلميذ فيفتر نشاطه ويميل إلى الكسل، أو يلجأ إلى الكذب وغيره من العادات القبيحة تخلصا من العقاب ...الخ.

٥- إن أعدادا كبيرة من الصبية والشباب يدفعهم معلموهم للتسول في المقابر والطرقات فينشأ أولئك الصبية على هذه

العادة السيئة، وقد تَبَثّ فيهم عادات أخرى لما يشاهدونه صباح مساء من تصرفات شاذة لا تنفك تصيبهم عدواها المقيتة.

٦- إن فئة المعلمين في كثير من الأحيان تحولت إلى طرف يغرس بذور الجهل، ويساهم في تعميق العادات الموروثة الضارة، وبذلك شكلت هذه الفئة عائقا أمام أي تطور أو تغيير يطرأ على حياة الناس الذين حجب عنهم جهلهم رؤية ما كانت عليه من جهل وتعلق بالأوهام، ولذلك وجدت تأييدا ومؤازرة وارتفعت مكانتها، ولم تَرَ بوادر إنكار أو احتجاج أو كشف لجهلها.

ب - بالنسبة للجوامع والزوايا:

١- إن محتوى التعليم تقلص وصار يقتصر على تنمية المثل الأعلى على حساب القدرات التسخيرية، حيث يُغالي في توضيح الغايات الإسلامية عن طريق المواد التي تدرس من عقائد وأخلاق وتشريع، ولكنه يعجز عن بسط الوسائل الموصلة إلى هذه الغايات كأن يعتمد في التدريس على العلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية التي تمد الإنسان بالقوانين والسنن التي يمكنه توظيفها وتطويعها لخدمة تلك الغايات.

٢- إن علوم الشريعة تباعدت عن بعضها بعضا ففُصل بين أصول العقيدة وبين الأحكام العملية: الأولى تعرض مبتورة عن آثارها العملية والثانية تدرس مفصولة عن أبعادها الاعتقادية، كما فصل بين حلقات التصوف المنصرفة لمعرفة الباطن وتزكيته وبين حلقات الفقه القاصرة على معرفة القواعد الضابطة للظاهر من تصرفات الناس، مما يستدعي من الفكر التربوي الإسلامي حل هذه المشكلة وبلورة نظرية تربوية شاملة متكاملة، تتفتق عنها ميادين ومناهج مرنة تواكب التطور وتلبي حاجات المجتمع.

٣- إن مناهج وطرق التدريس المتبعة تَعُود الدرس على حفظ وتكرار نفس التطبيقات الفرعية التي خلفها السلف دون مراعاة اللحظة التاريخية لنمو المجتمع وما يرتبط بها من تطلعات وأهداف.

٤- إن الدرس العلمي ضعف مستواه بحيث لم يعد درس التفسير إلا مجرد تطبيقات إعرابية أو بلاغية أو فقهية، وفي أحسن الأحوال يؤول لنصرة نحلة كلامية أو طريقة صوفية أو مذهب فقهي. أما درس الحديث فإن المشتغلين به لايتقنون قواعد التحديث ثم هم يُغالون في التقيد بآراء المذهب الفقهي مما أقام بينهم وبين الانتفاع بالحديث حجابا كثيفا. وأما درس الفقه فكله توسع واستطراد في الشروح اللفظية المبالغ فيها، أو إكثار من التفريعات والتقسيمات والخلافيات بدون موجب، وهكذا مع درس اللغة وسائر الدروس.

٥- إن الدولة لم تعد تنفق على طلاب العلم ولا تؤجر العلماء والإداريين والمستخدمين القائمين على شؤون المدارس كما كان في الماضي. ولم تبق من ذلك سوى بعض الهبات المخزنية (الصلات) المقدمة لعلماء القرويين خاصة.

٦- إن المدارس في أواخر القرن الماضي تحجمت وظيفتها في إيواء الطلبة الوافدين على الحواضر بعدما كانت أيضا أماكن للتدريس، كما أن ريع الأوقاف تناقص لدرجة أنه لم يعد يقوى على تغطية نفقات الأساتذة والطلبة من أجرة ومأكل ومشرب وملبس، وكما أن الإشعاع العلمي الذي كان لبعض الحواضر مثل مراكش تقلص مداه مما اقتضى نقل العلماء إليها رغبة في إنعاش العلم بتلك الحواضر.

٧- إن الإجازة لحقها في العصور المتأخرة تغيرات كثيرة، فبعد أن كانت في بدئها موجزة العبارة سهلة الاسلوب غدَت فيما بعد تلجأ إلى العناية بالزخرفة اللفظية والإطالة والإسهاب، كما حرص بعض الطلاب على أن يحصلوا عليها بوسائل مختلفة.

وباحتلال القوات الأجنبية لبلاد المغرب كان من أول ما اهتمت به قطاع التعليم وقد هدتها تجربتها في الجزائر وغيره إلى نهج سياسة خاصة تجاه التعليم الإسلامي، تميزت بالسمات التالية:

١- إن تدخلها في هذا القطاع جاء بعد دراسات نظرية وميدانية كان القصد منها التعرف على واقع التعليم الإسلامي تمهيدا للتدخل فيه والتأثير في مساره. وقد استفادت إسبانيا من فرنسا كثيرا في ذلك، بحيث حصلت منها على منشورات ونسخ من المقتضيات التي نظمت بها التعليم الإسلامي بالمنطقة الجنوبية. غير أن هذا التعاون لم يمنع من تميز السياسة التعليمية لإدارة الحماية الإسبانية عن سياسة فرنسا فسلكت الحماية الإسبانية سياسة مسالمة نوعا ما، وكيفت الإمكانات مع مطالب "الأهالي" في مجال التعليم وغيره، وذلك بالقدر الذي لا يضر بمطامعها.

٢- إن تدخلهما ترك النظام التعليمي الإسلامي جانبا وأقام إلى جواره نظاما يختلف في فلسفته وفي منطلقاته عن توجهات الحضارة الإسلامية التي ينتمي إليها الشعب. وحتى حين حاولتا الاستفادة من النظام الأصيل كانت الغاية تطويعه

لخدمة نفس الغايات التي رمى إليها تعليمهم العصري من اكتساب بعض المهارات العلمية التي تستفيد منها الدولة في خدمة أغراضها. وقد أدت هذه السياسة إلى قيام ما يُسمى بالازدواجية في النظام التعليمي انشطر بمقتضاها التعليم إلى تعليمين: عصري يتلقى فيه الدارس العلوم الحديثة مع قدر قليل من التعليم الديني واللغة العربية، وأصلي أو ديني يركز فيه الدارس على علوم الإسلام واللغة العربية مع قدر قليل من العلوم الحديثة.

٣ - إن هذا التدخل في البداية اكتفى بإدخال ترميمات بسيطة على المؤسسات القائمة، ولكنه بمرور الوقت اتجه إلى إحداث أجهزة جديدة لتسيير ومراقبة التعليم الإسلامي.

٤ - ظهر توجه كذلك إلى ضرب الدعامة الاقتصادية للتعليم الإسلامي، وذلك بالسيطرة على أملاك الدولة وتوجيه نفقاتها ومشاريعها وجهة غير سليمة، وبالاستحواذ على كثير من أملاك الجماعات والأفراد ليُمنع عن التعليم الإسلامي الدعم الشعبي، وبالاستيلاء على الأوقاف الخيرية أو إهمالها مما يفقد التعليم الإسلامي كذلك كثيرا من موارده المالية التي كانت في الغالب وقفية.

٥- اللجوء إلى غزو التعليم الإسلامي من الداخل بتغيير نمط التعليم الذي كان عليه وإدخال بعض المواد الحديثة مما يؤدي إلى تقليل التركيز على حفظ القرآن والدراسات الدينية. فالحماية الإسبانية مثلا قامت بإحصاء المسايد الموجودة ثم سعت في إلغائها تدريجيا بضمها إلى مجموعات مدرسية قرآنية تكون تحت إشراف الإقامة العامة، وتكون أيضا أساسا للتعليم الديني النظامي بدلا عن المسايد القديمة التي سرعان ما تلاشت نتيجة للمنافسة القوية لتلك المدارس التي فيها من المغريات من حيث إمكانات الدراسة والتسهيلات وفرص المستقبل ما ليس في المسيد.

٦ - إن دوافع التدخل تمثلت أساسا في ضرورة الحفاظ على الشبيبة المغربية بالمغرب منعا للتأثيرات المشرقية عليها، وفي كسب ثقة المغاربة الذين باتوا ينظرون بعين الريب لدور الحماية في مجال التعليم، وفي قطع المبادرة في الإصلاح عن "الأهالي"...

أما منظور المغاربة للإصلاح فقد كان يتمثل فيما يلي:

١- إقامة نظام تربوي أصيل متكامل فعال: أصيل يوحد المنابع والغايات ويشمل كل عناصر بقاء الشخصية السوية، ومتكامل بأهدافه وأطواره ومناهجه وبرامجه ومؤسساته ووسائله وكل ما يتعلق به، وفعال بما يمد به الدارس من قدرات روحية وفكرية وفنية تجعله قادرا على الاستجابة لكل موقف جديد بمعرفة متجددة.

٢- اعتبار المسيد جزءا أصيلا من النظام التربوي يقوم مقام المدرسة الابتدائية، وذلك بابتكار تقنيات بيداغوجية ميسرة لحفظ القرآن في أقصر مدة، وبتخصيص جزء من المنهاج الدراسي بالمسيد للمواد الدينية واللغوية والحديثة، علما أن ذلك لايجحف بحق محتوى الدراسة القرآنية بل يؤكد فعاليتها.

٣- تطوير منهج التعليم الإسلامي وتنقيحه، وذلك برفد المعرفة القرآنية والدينية واللغوية عامة بقدر من المعارف الحديثة يصل بين الدارس ومجتمعه المعاصر، وكذلك بتجديد طريقة التدريس وجعلها تجنح نحو التبسيط والوضوح، وتتجه إلى ربط التلميذ بالأصول، وترمي إلى تطوير ملكتي النقد والاجتهاد لديه.

٤- اختيار المعلم من بين أفضل المتخرجين دينا وعلما وخلقا وشخصية، وإعداده وتدريبه بالصورة التي تضمن الوصول إلى مستوى رفيع لكفاءة المعلم العلمية والمهنية والسلوكية مع الحرص على أن يوكل إعداد وتدريب المعلم إلى مؤسسة وطنية خاصة، وأن يُعنى بتوفير ظروف المعيشة وشروط العمل التي تجذب المعلم إلى مهنته وتضمن استمراره فيها.

٥- توفير الكتاب المدرسي بالقدر الذي يفي بحاجات التلاميذ في جميع مراحل التعليم، وخفض كلفته، وتحسينه من حيث الإعداد والتصميم والإخراج الفني. وكذلك توفير الكتب الثقافية المساندة والمجلات المناسبة للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة، مع تعميم المكتبات المدرسية للتلميذ والمعلم.

٦- اعتبار مجال تطوير المناهج والكتب المدرسية "مجالا حساسا خطيرا" ولا يجب الموافقة فيه على مشاركة إدارة الحماية إلا بعد التأكد من خلو هذه المشاركة من أي تعارض مع الأهداف العقدية والمصالح القومية للمغرب.

٧- اعتبار تعليم المرأة مجالا حساسا كذلك باعتبار أن الاستعمار يركز على هذا المجال لتمرير خططه وخدمة أغراضه، ومع قبول بعض مساعدات إدارة الحماية في هذا المجال يجب التأكيد على استعمالها بما يخدم المصالح القومية

للمغرب وألا يسمح لرجال إدارة الحماية بالتوجيه أو التأثير بأي حال من الأحوال.

٨- تشجيع المحسنين من أبناء الشعب المغربي على تحمل نفقات قطاع التعليم وإعادة الاعتبار لمؤسسة الوقف الإسلامي التي قامت بدور هام في نشر التعليم عبر التاريخ الإسلامي.

٩- تخصيص أكبر قسط ممكن من الميزانية العامة وبعض الموارد الأخرى -مثل إحداث ضريبة التعليم تفرض على جميع المنتوجات- لصالح قطاع التعليم، أو توعية المحسنين بتخصيص جزء من زكواتهم لفائدة التعليم....

١٠- الحرص على أن تتبع المدارس الحرة الإصلاحية منهجا دراسيا موحدا، يرمي إلى تكوين التلميذ تكوينا متينا في مختلف المواد ويعطي عناية كاملة للقرآن الكريم حفظا وتجويدا، وللمبادئ الإسلامية الأساسية حتى يمكن لهذا التلميذ أن يلج التعليم الثانوي الإسلامي بنجاح.

١١- تحويل القرويين إلى جامعة مستوفية لجميع شروط الجامعة حقا ويقينا، بحيث تكون قادرة على مسايرة العصر في الإلمام بكافة المعارف المتاحة عن الإنسان والكون والحياة، وترمي إلى ربط نتائج البحث العلمي بهوية الأمة ومشكلاتها وأشواقها، وذلك بما يلي:

أ- بتكوين المتخصصين القادرين على استيعاب تلك المعارف ونقدها وتطويرها وإغنائها وحسن توظيفها.

ب- بتأسيس المنشآت اللازمة للتعليم والتدريب عليها، وإجراء البحوث اللازمة لاطراد نموها وتقدمها، واستمرار تدفق نتائجها، وتسجيل تلك النتائج وتحليلها ونشرها، وتبويبها وتوثيقها من الجامعات والمعاهد المتخصصة، وإنشاء مراكز البحوث المتنوعة، والمكتبات العامرة، ووسائل الاستنساخ والإيضاح الميسرة، والأجهزة المتطورة وغيرها.

ج- بإيجاد المؤسسات الحكومية والشعبية التي تقوم على رعاية نهضة علمية حقيقية من وزارات وإدارات للبحث العلمي ومجالس لرعايته، وجمعيات لمختلف تخصصاته، ونقابات لرعاية أفراده، ووسائل إعلامية متعددة لنشره، ونواد لتدريب الناشئة على حبه، ودوريات تخاطب الخاصة والعامة عن آخر معطياته، وحوافز لمختلف العاملين فيه حتى يحدث في المجتمع وعي علمي عصري متقدم يعايش زمانه، ويسعى لتحقيق قصب السبق فيه، ويؤثر في المجتمع على مختلف مستوياته، لأن دور العلم هو تنوير البشرية بأسباب المعرفة، وبمعرفة علل الأشياء.

١٢- إفساح لأولياء أمور الطلبة للمشاركة في إدارة المؤسسات التعليمية ومتابعتها، وذلك لجعل العملية التعليمية مشروعا مشتركا بين الحكومة والشعب.

١٣- الحرص على أن تتولى كفاءات مغربية مسلمة تنفيذ المشاريع التعليمية وإدارتها وتوجيهها. وإذا كانت مؤهلاتها ناقصة غير كافية فلا بأس من أن تتولى ذلك بصورة تدريجية، على أن تتسلم تلك المشاريع في النهاية بصورة كاملة.

١٤- الحرص على أن يتم إسناد المنح الدراسية في الخارج بدقة على أساس الأحقية والكفاءة، مع مراقبة أفراد البعثة وتوجيههم أثناء مقامهم بالمهجر.

وأما آفاق البحث في موضوع التعليم الأصيل فأهمها ما يلي:

١- متابعة دراسة واقع التعليم العصري في ظل الحماية الأجنبية على المغرب، لأن المستعمر كانت تحكم سياساته التعليمية محدّدات عامة، ولا يمكن أن تعرف وتدرك جيدا إلا بدراسة التعليم خلال الحماية بشقيه الأصيل والعصري.

٢- مواصلة دراسة واقع التعليم الأصيل إلى مرحلة ما بعد الاستقلال، لاسيما وأن نتائج سياسات الحماية تجاه هذا النمط من التعليم لم تظهر إلا بعد خروجها من البلاد وانتقال السلطات إلى الدولة المغربية المستقلة.

٣- ضرورة دراسة واقع المعاهد العلمية العتيقة التي كان يتولى شؤونها الأهالي فاستمرت تؤدي رسالتها إلى ما بعد الاستقلال أو تعطلت لداع من الدواعي، وذلك بتقصي أحوالها ميدانيا، وبتقدير حجم الضرر الناجم عن إغلاقها أو إهمالها، وبالتفتيش عن سبل إنقاذها.

٤- دراسة نماذج من المعاهد الإسلامية الاهلية المستحدثة في ظل الاستقلال، فتقويمها، ثم البحث عن طرق تحسين أدائها.

٥- بلورة مشروع أو مشاريع لتقريب الهوة تدريجيا بين التعليم الاصيل والتعليم العصري، وذلك في اتجاه توحيدهما على أسس من الشرع والواقع سليمة، فيصير التعليم في مجموع مؤسساته وأنماطه محكوما بأهداف واحدة ومنطلقا من فلسفة أصيلة حية تحترم ثوابت القرآن والسنة وتلبي حاجات الأمة المتجددة.

وراقية مختارة من تراثنا التربوي الإسلامي في المغرب

الأستاذ محمد بنزينب

إن تربية الأجيال أمانة ثقيلة تطوق اعناقنا جميعا : آباء ومربين ومفكرين وسياسيين. والتربية -بحكم موقع الإنسان في هذا الكون- فيها الثابت الذي لا يتغير، وهو كثير، وفيها المتغير الذي يتأثر بتطور حياة الناس نتيجة التقدم العلمي والتقني، ولعل الفارق الكبير بين تربية الأمس واليوم هو طغيان الثابت في الأولى والمتغير في الثانية. وإذا كان هناك تقصير واضح في التعريف بتربية الأمس فالمطلوب اليوم -ونحن نعيش أزمة التعليم- أن يقوم فريق من الباحثين بعملية "حفر" لاكتشاف تراثنا التربوي، ودراسته وتقويمه واستثمار ما هو قادر على العطاء وإحكام البناء.

وقد أسهمت مجلة "الهدى" في عددها العاشر سنة 1984 بتقديم «دليلك إلى التربية الإسلامية " أورد فيه الأستاذ أحمد البوشيخي 197 مصدراً ومرجعاً مما كتب عن التربية الإسلامية قديما وحديثا. وتتاح الفرصة اليوم لتقديم لائحة مختارة من تراثنا التربوي الإسلامي بالمغرب خاصة. ونرجو أن تكون هذه المبادرة حافزاً للمهتمين بالتراث التربوي على البحث في هذا الميدان بهدف الإسهام في وضع تصور سليم لبناء نظام تربوي معاصر.

والحديث عن التراث التربوي في المغرب يقتضي إبراز جملة من الحقائق أهمها :

– أن المغرب كان على امتداد فترات تاريخية معينة مركزا حضاريا متميزا في الغرب الإسلامي لما ساد فيه من أمن واستقرار، ولذلك كان مقصد العلماء والمفكرين من الأندلس والجزائر وتونس وغيرها آثروا العيش في المغرب فأفادوا واستفادوا.

– أن التراث التربوي في المغرب لا ينحصر فقط في كتب ورسائل ووصايا ومنظومات خاصة بالتربية والتعليم، بل إن ما يوجد من قضايا التربية والتعليم في كتب التاريخ والرحلات والفتاوى والنوازل وفهارس العلماء وكتب التراجم والسير الذاتية كثير وكثير جداً.

– هناك جانب من التراث التربوي ببلادنا أرّخ للتربية الصوفية ممثلة في أعلامها وطرقها ومراكزها المنتشرة في مختلف مناطق المغرب، ومهما كان موقف الباحث من التصوف فإن إبراز الجانب التربوي الصرف من تهذيب النفس وحسن التعامل مع الآخرين من أهم ما ينبغي الوقوف عليه والاستفادة منه.

– أن البحث في التراث هو البحث عن المتاعب التي لا تنتهي، وكثيرمن فرسانه ينسحبون قبل الوصول إلى خط النهاية، وهم يعلمون أن الحصول على نسخة وصورة من مخطوط ما في المكتبات العامة يكلف الباحث المحظوظ كثيرا من الجهد والمال والوقت، أما المكتبات الخاصة ذات القيمة العلمية فلا تستضيف الغرباء، فكم من مخطوطات "خاصة" يؤثر أصحابها أن تظل حبيسة في المكان تهيئها الرطوبة للفناء بدلا من أن تنقذ بالوقف أو البيع أوالنشر. إن البخل مذموم على كل حال، وبخل العلماء أشد ضرراً على الأمة من بخل الأغنياء، وإذا كان العلماء هم ورثة الأنبياء فإن هذه الوراثة لن تتحقق إلا بنشر العلم وتبليغه للناس.

وفيما يلي وراقية مختارة من مؤلفات تربوية مغربية منها المخطوط ومنها المطبوع :

1– المخطوطات :

* رسالة الإخوان من أهل الفقه وحملة القرآن، لعلي بن ميمون الغماري (ت 917 هـ) مخطوط الخزانة العامة بالرباط رقم 1780 د ضمن مجموع. ونسخة أخرى رقم 95 ق أول مجموع.

* الرسالة المجازة في أحكام الإجازة لنفس المؤلف، نسخة مصورة على الشريط بالخزانة العامة بالرباط رقم 1343 نشر نصها وقدم لها الأستاذ محمد الفاسي في مجلة ا‌لرسالة المغربية العدد 11 سنة 1943.

* التنبيه والإعلام بفضل العلم والأعلام لأبي القاسم بن سعيد العميري، مخطوط بالخزانة الحمزاوية رقم 219.

* عمدة الطلبة لمجهول، الخزانة العامة بتطوان رقم 532 ضمن مجموع.

* مختصر عمدة الطلبة ليبورك بن عبد الله السملالي (ت 1058 هـ) الخزانة العامة بتطوان، رقم 211 ضمن مجموع.

* تنبيه الصغير من الولدان لابراهيم الكلالي (ت 1047 هـ) مخطوط الخزانة العامة بالرباط رقم 571 ك أول المجموع.

* الأقنوم في مبادئ العلوم لعبد الرحمن الفاسي (ت 1096 هـ) أرجوزة بها 17383 بيتا تجمع 276 فنا، منها علم التربية بالاصطلاح في 44 بيتا، وعلم آداب القراءة 11 بيتا، وعلم التدريس 8 أبيات. المخطوط له عدة نسخ في الخزانة الملكية أرقام : -485 -1802 -2323 -6585 وفي الخزانة العامة بالرباط ك 15/ ود 21.

* الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة، لأبي زيد التامنارتي (ت 1060 هـ). الخزانة الملكية رقم 513، ونسخة مصورة بكلية الآداب بالرباط رقم 96402.

* بغية المرام المعلوم في أسانيد الأئمة الأعلام في العلوم، لمحمد بن عبد الكريم الزرهوني (ت 1233 هـ) الخزانة العامة بالرباط ك 1362 ضمن مجموع.

* بلوغ أقصى المرام في شرف العلم وما يتعلق به من الأحكام، لمحمد بن مسعود الطرنباطي الفاسي (ت 1214 هـ) له عدة نسخ في الخزانة العامة والملكية بالرباط. حقق هذا النص الأستاذ عبد الكريم احميدوش ونال به دبلوم الدراسات العليا -شعبة الدراسات الاسلامية -كلية الآداب بفاس سنة 1995

* خطوة الأقلام في التعليم والتربية في الإسلام. لأحمد ابن المواز، القاها في نادي المسامرات بفاس 1336 هـ/ 1918 م، الخزانة العامة بالرباط ح 40، الخزانة الملكية 12394 ضمن مجموع.

* تقييد في كيفية طرق تعليم الصبيان في المكتب. بخط الشيخ بنيس. الخزانة العامة بتطوان، رقم 102 ضمن مجموع.

* دلالة المؤدبين على نكتة المعلمين. لمحمد بن أحمد التريكي الأسفي (ت 1925 م) شرح به أرجوزة نكتة المعلمين لمحمد بن عبد العزيز الأندلسي الأسفي. الخزانة الملكية 12028 ضمن مجموع، والخزانة الصبيحية بسلا، رقم 155 ضمن مجموع.

* هدية المؤدب المبينة أحكام المؤدب والصبيان في المكتب، ارجوزة في 800 بيت نظمها محمد المهدي متجينوس (ت 1925 م) الخزانة العامة بالرباط. ك 1984.

* النعيم المقيم في ذكرى مدارس العلم ومجالس التعليم، فهرسة لمحمد بن محمد المرير التطواني، توفي 1398 هـ/ 1977 م، وهي في حوزة أسرة المؤلف في سبعة أجزاء.

* فتح العليم في الرد على منكر حسن التعليم. رسالة الحسن بن الطاهر وعزيز الأسفي (ت 1969 م) مخطوطة بخط المؤلف لدى ولده الدكتور الطاهر وعزيز.

2- المطبوعات :

* بلغة الأمنية ومقصد اللبيب فيمن كان بسبتة في الدولة المرينية من مدرس واستاذ وطبيب، لمؤلف مجهول، كتب في 820 هـ. حققه عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية بالرباط 1404 هـ/ 1984 م.

* القانون لابي علي اليوسي (ت 1102 هـ) المطبعة الحجرية الفاسية 1310 هـ.

* مختصر الأفاريد لمؤلف مجهول، نشر بالمطبعة الحجرية الفاسية 1304 هـ.

* مواهب المنان بما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان للسلطان محمد بن عبد الله (ت 1204 هـ)، طبعته وزارة الأوقاف المغربية أخيرا.

* الأزهار الطيبة النشر فيما يتعلق ببعض العلوم من المبادئ العشر. لمحمد الطالب ابن الحاج (ت 1274 هـ) نشر بالمطبعة الحجرية الفاسية 1317 هـ.

* جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وأباء الصبيان، لأحمد بن أبي جمعة المغراوي الملقب بشقرون (ت 929 هـ)، حققه الدكتور عبد الهادي التازي ونشره مكتب التربية العربي بدول الخليج، اشراف المكتب الاسلامي -بيروت ط 1407/1 هـ/ 1986 م.

* الابتهاج بنور السراج لأحمد بن المامون البلغيثي، شرح فيه ارجوزة "سراج طلاب العلوم" للمساري، مطبعة محمد أفندي مصطفى -القاهرة، 1313 (في جزءين).

* بغية المعلمين والمتعلمين ونصيحة المتعلمين للحاج الباعقيلي (ت 1949) المطبعة العربية بالدار البيضاء.

* المحاضرة الرباطية في اصلاح تعليم الفتيات بالديار المغربية. لمحمد الحجوي، نشر مطبعة النهضة بتونس.

* مغري الناظر والسامع على تعلم العلم النافع لأبي عبد الله محمد مصطفى ماء العينين. المطبعة الحجرية بفاس.

* وصية تعليمية لأبي حامد الفاسي. تقديم وتحقيق الأستاذ محمد المنوني، مجلة كلية الشريعة بفاس، العدد الخامس، ربيع الثاني 1400 هـ/ مارس 1980 م.

حوار حول مشكلات التربية والتعليم

مع الدكتور عبد الناصر السباعي

بدأ د. عبد الناصر السباعي دراسته في معاهد التعليم الأصيل وحصل منها على شهادة البكالوريا سنة 1975، التحق بعد ذلك بكلية الآداب بفاس حيث درس الفلسفة وتخصص في دراسة علم النفس ونال الإجازة في هذا التخصص سنة 1979 . أنهى دراساته العليا بجامعة نانسي الثانية بفرنسا حيث حصل سنة 1983 على شهادة دكتوراه السلك الثالث. عمل منذ أكتوبر 1984 أستاذا باحثا بكلية الآداب - ظهر المهراز (فاس، المغرب). ناقش أطروحته لنيل دكتوراه الدولة حول موضوع الثقافة الإسلامية وعلم النفس سنة 1997.
نشر عدة أبحاث في مجال التربية والفكر والحضارة وعلم النفس.

الهدى : اسمحوا لي فضيلة الأستاذ المحترم بتصدير هذا الحوار بالتساؤل عن مصطلح التربية ومفهومه بين استخدام السلف والخلف. فهلا تفضلتم ببيان خصائص التربية الإسلامية من وجهة نظركم؟

د. السباعي : إن مصطلح التربية -وإن كان أصله عربيا بلا جدال- لم يكن شائع الاستعمال لدى القدماء. فمن قراءة نصوص المفكرين المسلمين (أمثال ابن سحنون والفارابي والقابسي والغزالي والزرنوجي ...) في الموضوع لاحظنا أنهم كانوا يستعملون مصطلحات التأديب والتهذيب والتعليم والسياسة بدلا من مصطلح التربية. وهذا موضوع يحتاج إلى مزيد بحث ودراسة لمعرفة أسباب عزوف القدماء عن استخدام مصطلح التربية، وكذلك لمعرفة مدى تطابق أو اختلاف مفاهيم المصطلحات السابقة بالمقارنة مع مفهوم التربية. كما أننا نحتاج إلى معرفة أسباب استبعاد المصطلحات القديمة من الاستعمال والاقتصار على مصطلح التربية حديثا.

إن أغلب الكتاب العرب المعاصرين يستخدمون مصطلح التربية لترجمة المصطلح الأجنبي Education ويعطونه نفس المفهوم، أي التوجيه الذي يمارسه الكبار الراشدون على الصغار لإدماجهم في المجتمع. وغير خاف أن التربية في الغرب تختلف نظرية وممارسة عما عرفه المسلمون عبر تاريخهم الطويل. فقد ارتبطت التربية في الغرب بالمدرسة التي تشكلت استجابة لحاجات الصناعة أساسا، فأصبحت المدرسة تعمل على تنشئة الأطفال لإدماجهم في عجلة الصناعة قبل أي شيء آخر. بينما نجد أن المدرسة التي عرفها المسلمون لم تكن لها نفس الأهداف. فقد كانت المدرسة الإسلامية تهتم بالتعليم، أي بنشر العلم بعيدا عن مشكلة التشغيل وكسب الرزق. وكان المسلمون، كبارا وصغارا، يعملون صباحا في مختلف قطاعات الشغل. وبعد العصر يتوجهون إلى المساجد لحضور حلقات التعليم، فتجد النجار والحداد والتاجر ... يتابعون دروس التفسير والفقه والفلك والرياضيات دون عقد أو إشكالات.

وحتى لو قبلنا بالمفهوم الغربي لمصطلح التربية، أي تنشئة الصغار للاندماج في مجتمع الكبار، فإن التربية كما يفهمها الغربيون لا بد أن تختلف عن فهمنا لها في إطار الإسلام تبعا لاختلاف تصورنا للإنسان عن التصور الغربي. فنحن نعتقد أن الله عز وجل خلق الإنسان من قبضة من طين ونفخة من روحه ليكون خليفة في الأرض يقوم بعمارتها وإصلاحها طبقا لما شرع الله تبارك وتعالى. كما نعتقد أن الإنسان سيحاسب على أعماله ومدى أدائه للأمانة التي أنيطت به ويجازى تبعا لذلك إن خيرا فخير وإن شرا فشر.

إن هذا التصور لطبيعة الإنسان وأهدافه في الحياة الدنيا يستلزم تنشئة الطفل بشكل يتناسب مع الدور المنوط به في مرحلة البلوغ، وهي تنشئة لا بد أن تختلف عن تلك التي يتبعها الغربيون مثلا لأن الإنسان في تصورهم له أهداف أخرى في الحياة وطبيعة مخالفة لما نعتقده نحن كمسلمين.

غير أن التربية الإسلامية لا تنحصر في مرحلة الطفولة والمراهقة كما يفهم من ذلك في الاستعمال الغربي، فمن المعلوم لدينا أن الإسلام قد استوعب الداخلين فيه من كل فئات الأعمار : فتيانا وكهولا وشيوخا. إذ إن التربية الإسلامية مفتوحة في وجه كل إنسان اختار الانصياع لأمر الله عز وجل كيفما كان عمره وتكوينه. وهذه خاصية من خصائص التربية الإسلامية المرتبطة بخصوصية التصور الإسلامي للإنسان أيضا. فإذا كانت التربية الغربية لا تكترث بالإنسان عندما يتعدى سن الإنتاج والعطاء في المجتمع الصناعي، فإن الإسلام يهتم بهداية الإنسان وسعادته في كل لحظة من لحظات حياته ويعده الإعداد المناسب ليصبح عنصر إصلاح وبناء داخل المجتمع الإسلامي.

صحيح أن العملية التربوية تكون أكبر مردودية وأعمق أثرا في السنين المبكرة من العمر، لكن الإسلام حول الأفراد الذين اعتنقوه وهم في أعمار متباينة جدا إلى جماعة متجانسة من حيث فكرها وسلوكها ورسالتها في الحياة، وكونوا مجتمعا مثاليا في تاريخ البشرية. وهي تجربة جديرة بالوقوف عندها للاستفادة منها في علاج مشاكل الإنسان المعاصر الذي يعاني من سوءات التربية الوضعية المنحرفة.

الهدى : ألمحتم إلى جهود المسلمين السابقين في المجال التربوي، فهل لكم أن تذكرونا بأهم إسهاماتهم؟

د. السباعي : إن البحث عن خصوصية التربية الإسلامية يدفعنا حتما إلى مراجعة التاريخ الإسلامي وقراءة كتابات المفكرين المسلمين للاطلاع على ما كان يقوم به المسلمون لتربية أبنائهم تبعا لفهمهم لرسالة الإسلام. وبهذا الصدد نلاحظ أن الكتابات التربوية لدى المسلمين تناولت أهم القضايا المرتبطة بالعملية التربوية، نذكر منها على الخصوص فلسفة التربية ووسائل التربية والعلاقة بين المعلم والمتعلم وبرنامج التعليم. وأظن أن المجال لا يتسع للحديث عن إسهامات المسلمين في كل نقطة من هذه النقاط، وأكتفي هنا بالإشارة إلى نقطة واحدة لبيان خصوصية التربية الإسلامية هي البرنامج التعليمي.

فقد جرت عادة المسلمين سابقا على البدء بتحفيظ أبنائهم كتاب الله عز وجل باعتبار القرآن هو المرجع الذي ينظم حياة الفرد كلها تصورا وعملا. وبعد ذلك يدرسونهم نوعين من العلوم : علوم الآلة من لغة وحساب ومنطق باعتبارها أدوات لفهم كتاب الله عز وجل ولدراسة النوع الثاني من العلوم الذي هو العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه ... فإذا تمكنوا من هذه العلوم انتقلوا إلى دراسة صنف آخر من العلوم كالطب والفلك والرياضيات وغيرها مما يحتاج إليه المجتمع الإسلامي ويؤدي إلى عمارة الأرض وإصلاحها.

إن مثل هذا البرنامج يجسد خصوصية النظرة التربوية الإسلامية المرتكزة على التصور الإسلامي للإنسان. والفرق بينه وبين البرنامج المعتمد في المدارس العصرية واضح بلا شك. فالبرنامج الإسلامي يعد الإنسان العابد المجاهد في حين يعمل البرنامج الغربي على إعداد الإنسان المنتج-المستهلك في عالم الصناعة المادي.

الهدى : لقد أنتج المنهج التربوي النبوي جيلا متفردا من الشخصيات الفذة أمثال أبي بكر وعمر وبلال وخالد وعلي بن أبي طالب وغيرهم ممن لا يزالون نماذج سامية لكل الأجيال المسلمة حتى اليوم. ماذا يمكننا أن نستفيد من هذه التجربة في فهم خصائص التربية الإسلامية؟

د. السباعي : إن الإسلام منهج تربوي أساسا، أنزله الله تبارك وتعالى ليجعل من الناس بني آدم. إذ إن البشر إذا لم يتبعوا الوحي كانوا كالأنعام أو أضل. ولقد صور جعفر بن أبي طالب رضي الله عنه حالة الإنسان قبل الإسلام وبعده خير تصوير حين قال للنجاشي : "أيها الملك، كنا قوما أهل جاهلية نعبد الأصنام ونأكل الميتة ونأتي الفواحش ونقطع الأرحام ونسيء الجوار ويأكل القوي منا الضعيف. فكنا على ذلك حتى بعث الله إلينا رسولا منا نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافه، فدعانا إلى الله لنوحده ونعبده ونخلع ما كنا نعبد نحن وآباؤنا من دونه من الحجارة والأوثان وأمرنا بصدق الحديث وأداء الأمانة وصلة الرحم وحسن الجوار والكف عن المحارم والدماء، ونهانا عن الفواحش وقول الزور وأكل مال اليتيم وقذف المحصنة، وأمرنا أن نعبد الله وحده لا نشرك به شيئا، وأمرنا بالصلاة والزكاة والصيام..."

إن التحول من تلك الجاهلية إلى الإسلام تم بجهد منظم متتابع الحلقات قام به الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم بتوجيه من ربه عز وجل. وأول حلقة في ذلك المنهج هي تصحيح علاقة الإنسان بربه عن طريق توحيده والإخلاص له، حتى إذا آمن بالله ورسوله أمكن آنذاك تصحيح علاقاته بغيره من الناس وبالكون المحيط به. إن المنهج التربوي الإسلامي

يلخصه قوله تبارك وتعالى : "الذين آمنوا وعملوا الصالحات"، ففي أي فترة من فترات العمر آمن الإنسان وتبين له الحق فإنه سيتحول إلى فعل الخيرات والعمل الصالح. يبقى كيف يتوصل إلى الإيمان؟ فهذا أمر نعرف مشقته من معاناة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم مع قومه. لكن ما حدث على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم يمكن أن يتكرر في كل زمان ومكان إذا اتبع نفس المنهج. ومن الممكن في زماننا هذا أن يخرج جيل من المسلمين العاملين يقتربون في إخلاصهم وجهادهم من صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا وجد المربون الذين يطبقون المنهج النبوي.

الهدى : يتصور بعض المفكرين المعاصرين أن أزمة مجتمعاتنا الإسلامية أزمة تربوية تعليمية بالأساس، كيف تقومون هذا التصور ؟

د. السباعي : هذا التحليل يبدو لي منطقيا تماما، فمشكلات مجتمعاتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية وغيرها منبعها النظام التربوي الفاسد الذي ينتج الإنسان المفسد من حيث يدري أو لا يدري : "وإذا قيل لهم لا تفسدوا في الأرض قالوا إنما نحن مصلحون، ألا إنهم هم المفسدون ولكن لا يشعرون". فالله تبارك وتعالى خلق الكون في أحسن تنظيم وأعطى كل شيء فيه دورا محددا يحفظ جمال الكون ونظامه، وجعل الإنسان المخلوق الوحيد القابل للصلاح والفساد : "إنا هديناه السبيل إما شاكرا وإما كفورا" فبإمكانه أن يسهم في المحافظة على الميزان الذي وضعه الله في الأرض إذا اتبع سبيل الهدى كما يمكنه أن يتسبب في الإخلال بذلك الميزان إذا اتبع هواه. والحال الآن أننا أمام اختلال كبير في التوازنات الكونية والاجتماعية بسبب فساد الإنسان. ولذلك لن تعالج مشكلات مجتمعاتنا إذا اقتصرنا على الجوانب الاقتصادية أو السياسية مثلا، لأنه مهما كانت التخطيطات الاقتصادية محكمة والشعارات السياسية براقة ومغرية فإن نجاحها يتوقف على من سيطبقها : فإن كان صالحا أعطت أكلها وإن كان فاسدا فشلت كما يحدث عندنا الآن.

وبناء على هذا، فإن معالجة المعضلات التي يتخبط فيها عالمنا الإسلامي ينبغي في نظرنا أن تبدأ من إصلاح نظامنا التعليمي والتربوي لكي ينتج لنا الإنسان الصالح الذي يحمل الأمانة بحقها ويراقب الله تبارك وتعالى في كل مسؤولية أسندت إليه.

الهدى : هل نفهم مما تقولون أن جهازنا التعليمي لا يؤدي وظيفته التربوية المطلوبة، وإن كان الأمر كذلك فما هي وظيفته الآن ؟

د. السباعي : لكي نفهم وظيفة جهازنا التعليمي أرى أن نبحث عن أصله وعمن وضعه. فالأنظمة التعليمية في أغلب أقطار العالم الإسلامي فرضها المستعمر لخدمة مصالحه ومشروعه الاستعماري. ولا أظن أن أحدا يمكن أن يفكر بأن الفرنسيين مثلا حين فرضوا نظامهم التعليمي في المغرب كانوا يهدفون من وراء ذلك إلى خدمة المغاربة وصيانة تراثهم الحضاري! إن جهاز التعليم هو الوسيلة الفعالة التي استخدمها المستعمر لتخريج أبناء المسلمين وفقا للنموذج الذي يخدم أهدافه ومصالحه، ويقضي في نفس الوقت على حضارة هذه الأمة ورسالتها الإنسانية.

إن تعليمنا الحالي كان يؤدي حتى الآن وظيفة واحدة فقط هي في نظري توفير الأطر المغربية التي خلفت الأطر الفرنسية! أما الوظيفة التربوية فلا معنى للحديث عنها إلا إذا توفر لها شرطان : الأول أن ينقل التعليم التراث الحضاري للأمة إلى الأجيال الناشئة ليعطيهم هوية متميزة يعتزون بها، والثاني أن يهيئهم لأداء رسالة حضارية نحو الإنسانية تستجيب لتحديات المستقبل. وإذا تفحصنا ما يقوم به تعليمنا في هذين الاتجاهين فإننا نجد كارثة عظمى. فإذا سلمنا بأن اللغة العربية هي مفتاح الحضارة الإسلامية فإن تعليمنا لا يوليها الاهتمام المناسب ولا يجعل منها لغة البلاد في جميع الميادين، بل إن الثقل كله يوضع في كفة اللغة الفرنسية التي لا تزال هي لغة العلم والتكنولوجيا والإدارة والخدمات الشيء الذي يجعل الناشئة تفضل تعلم الفرنسية لضمان اندماجها في المجتمع وتزدري العربية وما يرتبط بها من قيم حضارية وتاريخية. فهل يمكن أن نؤمل من تعليمنا المفرنس أن يساعد أبناءنا على الاعتزاز بهويتهم الإسلامية وهم مقطوعو الصلة بتراثهم الحضاري؟ لا أظن ذلك. إن جيلنا يعيش أزمة هوية مدمرة لا داعي لشد الانتباه إلى مظاهرها السلبية لأنها واضحة لكل ذي عينين.

أما فيما يتعلق بتهيئة أبنائنا لمواجهة تحديات المستقبل فلا أدل على فشل تعليمنا في هذا المضمار من آلاف الخريجين الذين لا يعرفون كيف ينتفعون من تكوينهم بعد أن أوصدت في وجوههم أبواب الوظيفة العمومية. وفي مقابل ذلك فإن النوابغ من الخريجين الذين تستقبلهم جامعات أوربا وأمريكا

لا يجدون صعوبة في الاندماج داخل المجتمعات الغربية والإنتاج في الاتجاه الذي يخدم رسالتها الحضارية، وكأنما قد تم تهييئهم مسبقا لذلك! ولعل هذه هي الوظيفة الثانية التي يقوم بها تعليمنا. فحتى عهد قريب عندما كانت أوربا في حاجة إلى الأيدي العاملة، كانت مجتمعاتنا هي سوق النخاسة التي تزود آلتها الصناعية بالعنصر البشري، حيث كان يأتي عندنا ممثلو الشركات لاختيار ذوي العضلات المفتولة والأجساد السليمة القادرين على تحمل أخطار العمل في المناجم وما أشبهها من الأعمال التي لا يتحملها أبناء الجنس الأبيض. والآن أصبحت حاجتهم إلى الأدمغة العاملة أشد، لذلك يقوم التعليم بغربلة السكان من أجل تمييز النوابغ منهم ليرسلوا إلى الغرب بعد أن تكون مجتمعاتنا قد أنفقت عليهم ما يلزم لتحضيرهم صحيا وعقليا للعمل في مختبرات الغرب ومراكز أبحاثه. فيصلون إلى المجتمعات الغربية -التي لم يكلفوها ولو سنتيما واحدا- في أفضل سنوات العمر قوة وعطاء لينجزوا مجانا من الأبحاث والدراسات ما يزيد الغرب قوة واستكبارا في الأرض. أما الذين تستيقظ فيهم مشاعر الانتماء إلى الأمة الإسلامية فيرجعون إلى ديارهم آملين أن يسهموا في تنمية بلدهم فإنهم يجدون الأبواب موصدة في وجوههم. إن الشعور بالإحباط والضياع الذي يعاني منه الخريجون العاطلون لا معنى له في بلد لا تزال بنياته الأساسية قائمة على الإرث الذي خلفه الفرنسيون.

الهدى : وهل يمكن لمادة التربية الإسلامية أن تؤدي دورا في إصلاح هذا الوضع؟

د. السباعي : إن مادة التربية الإسلامية عبارة عن قطعة ألصقت على رقعة غريبة عنها. فتعليمنا الذي ورثناه عن فرنسا يقدم ثقافة متناقضة تماما مع محتوى مادة التربية الإسلامية. وقد أضيفت مادة التربية الإسلامية إلى مقررات البرنامج الفرنسي الأصل لتهدئة خواطر "الأهالي" الذين ما زالوا متشبثين بالتقاليد الإسلامية. يدل على هذا الوضع الهامشي لهذه المادة في مقررات أسلاك التعليم على اختلاف مستوياتها. وحين نعلم أن تدريس المادة يسند غالبا إلى "موظفين" لا يهتمون أصلا بمحتوى المادة الحضاري فإن ذلك يزيد الطين بلة حيث لا تترك أثرا في تكوين التلاميذ ولا في شخصياتهم. وللتأكد من هذا ما علينا إلا أن نتفحص سلوك تلاميذنا في المدرسة والبيت والشارع لنرى مدى التزامهم بالأخلاق الإسلامية.

إن اعتبار التربية الإسلامية مادة محدودة بساعات قليلة في الأسبوع، يعني ضمنيا أن بقية البرنامج الأسبوعي لا علاقة له بالإسلام. وبالفعل فجميع المواد الأخرى تدرس من منظور بعيد عن الإسلام إن لم يكن معاديا له. بينما كان المفروض فينا كمسلمين أن نؤسس تعليمنا وبرامجنا على أساس من الإسلام، وأن تكون تربيتنا في كل جوانبها إسلامية : فكرا وسلوكا وأخلاقا ...

الهدى : إذن من أين ينبغي أن يبدأ إصلاح جهاز التعليم في نظركم؟

د. السباعي : إن إصلاح جهاز التعليم لا يمكن أن يتم في نظرنا بإصدار نظام جديد من نوع الأنظمة التي تتعلق بإعادة تسمية الأسلاك والمستويات الدراسية وتسمية الشهادات وإعادة ترتيب الأساتذة والمدرسين وزيادة رواتبهم... فمثل هذه الإجراءات لا تغير من الواقع شيئا. إن إصلاح التعليم خيار حضاري ينبغي أن يتأسس على الإجابة التي نعطيها عن السؤال المركزي : أية أمة نحن وما هو الموقع الذي نريد أن نحتله بين الأمم؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تمثل الخلفية الفلسفية التي توجه التعليم وتعطيه مضمونه وأهدافه الحضارية. وانطلاقا من محتوى تلك الإجابة يتم البحث عن الوسائل الكفيلة ببلوغ تلك الأهداف بحيث يكون هناك انسجام بين جميع عناصر المنظومة التعليمية. غير أننا نلاحظ في مشاريع إصلاح التعليم إغفالا مستمرا لهذا السؤال في مقابل التركيز على استيراد التقنيات والوسائل العملية التي لا تكتسب معناها وفاعليتها إلا داخل البيئة الفكرية الغربية التي أنتجتها.

إن إصلاح التعليم ينبغي أن يتأسس على إرادة شعبية لربط الجسور بين تراثنا الحضاري ومستقبلنا كأمة شاهدة على بقية الأمم طبقا لتوجيه ربنا سبحانه : "هو سماكم المسلمين من قبل وفي هذا ليكون الرسول شهيدا عليكم وتكونوا شهداء على الناس" [الحج 76].

الهدى : نشكركم على استجابتكم لدعوة مجلتكم الهدى ونرجو أن تكون لنا لقاءات مقبلة معكم حول موضوعات حية من مثل هذه الموضوعات التي تحتاج فيها أمتنا إلى ذوي الرأي والخبرة لمعالجتها والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

الضبط والانضباط في التربية الإسلامية

الأستاذ ع. الدكير

تمهيد

من منهج الإسلام في العقيدة والشريعة وفي العبادات والمعاملات الضبط والانضباط. فالصلاة مثلا أنموذج قوي في ذلك فهي قيام أو مثول بين يدي الله سبحانه وتعالى فحقها حضور القلب وخشوع الجوارح وويل للمصلين الذين هم عن صلاتهم ساهون.

لكن كم من مُصلٍ ليس له من صلاته إلا التعب، إلا النصب. وإن المرء ليصلي الصلاة وما كتب له منها إلا نصفها إلا ثلثها، وأن ليس للإنسان من صلاته إلا ما عقل منها، بل إنها لتدعو للإنسان أو عليه تقول حفظتني حفظك الله، أو ضيعتني ضيعك الله. ثم إن الصلاة مضبوطة بأزمنة وأمكنة فالأزمنة منها ما هو اختياري ومنها ما هو اضطراري. والأمكنة منها ما هو فاضل مفضل كالمسجد الحرام والمسجد النبوي والمسجد الأقصى، ومنها ما هو عادي كسائر المساجد. ومن الأمكنة ما تحرم فيه الصلاة أو تكره كظهر الكعبة والمزبلة والمجزرة وهلم جراً.

والصلاة مضبوطة بالإمام والمأموم، فالإمام يحسن أن يمتاز بصفات كأن يكون أقرأ القوم وغير مكروه لديهم... والمأموم له أن ينبه الإمام عند السهو أو الخطإ.. لكن يخشى عليه إنْ هو رفع رأسه قبل الإمام أن يجعل رأسه رأس حمار، فإنما جُعل الإمام ليُؤتم به.

والصلاة مضبوطة بالإحرام والتسليم، وبالركوع والسجود وما يتخلل ذلك من تكبير وغيره، وهي إلى ذلك مضبوطة بالنواقض والجوابر... إلخ، فالصلاة أنموذج بيّنٌ للضبط والانضباط وما قيل فيها يعمّ مثله سائر العبادات والمعاملات والأشياء أيضاً كلٌّ على شاكلته أو آدابه التي حُدّتْ له.

هذا، والضبط والانضباط خُلق وهذا الخلق منه ما هو فطري جبلي ومنه ما هو مكتسب بالتربية والممارسة أو بالعلم والتعلم ولذلك تحسن معالجة هذا الموضوع معالجة تربوية نفسية أكثر منها معالجة مدرسية أكاديمية، لأن الغرض منه تقوية مثل هذه الصفة في النفس والجماعة عساها تصير ربانية بما حفظت واستُحفظت.

وقبل المعالجة يجب التبيُّن بالوقوف عند أصلٍ كادَ الناس أن يحيدوا عنه اليوم بل صِيرَ منه في مثل العماء -وهو الأصل- ذلك هو علم اللغة وعلم العربية (١) إذ القرآن أنزل بلسان عربي عربياً غير ذي عوج...

والضبط في لسان العرب: لزوم الشيء وحبسه.

والضابط: هو الذي يلازم ما يضبطه، ويصبر نفسه معه حفظاً وحزماً.

والأضبط: الذي يعمل بيديه جميعاً، يعمَلُ بيمينه كما يعمل بيسَاره فهو أعسر يسر.

وضبط البلاد: قام بأمرها.

وضبط: فعْل يتعدى بنفسه بمعنى أن له فاعلاً ومفعولاً، فالفاعل هو الضَابط والمفعول: المضبوط أي الموضوع أو المجال الذي يقع فيه أو به أو عليه الفعل والعملية الضبطية. وآداب الضابط تُستفاد من متطلباته ولوازمه أو من مقتضياته وما وقع به أو فيه أو عليه أو ممّا هو من حقوقه وواجباته بعدل وإحسان، فما من شيء إلا وله آداب، بالقوة يجب إخراجها إلى الفعل إذا أُريدَ الضبط والانضباط حقاً وحقيقة. لكن كثيراً ما يخبط المرء خبط عشواء وهو جاهل ويجهل جهله ويحسب أنه ضابط منضبط.

وضبط: فعْل يتعدى بالحرف أيضاً، والضبط يُوجب معرفةَ معنى هذا الحَرْفَ أو المعنى الذي آلَ إليه الفعل أو تضمنّه... على أنه يقال اختصارا إن الحرف «على» يدل الاستعلاء حقيقة أو مجازاً، وإذن فالضابط له تسام واستعلاء في مجاله فهو الأعلى وينْظر ببصيرة من عَل، قوي في غير عنف، لين في غير ضَعْفٍ جواد في غير سرفٍ...

وضَبَط: فعْل يردُ مزيداً بحرفٍ أو حرفين فيصير له معنى

آخر أو معاني، وقد حدد علماء الصرف والنحو معاني صيغ الزوائد (٢) يقتصر على واحد منها في هذا المجال وهو المطاوعة. فيقال انضبط : وهي صيغة تدل على اللزوم والقصر وتجعل المتعدي لازماً، وكأن الضابط المنضبط قد التزم التزاماً فصار ما انضبط به أو عليه عادة وسجية، موهبة وسليقة، أو تطبع وتضبّط بهذا الطبع يؤخذ عنه ويورث وهو عَلَمٌ عليه...

وضبط : فعْل يأتي مصْدَرُه بوزن "الفعل" و"الفعَالة" فالبناء الأول : الضبط يدل على المعنى المجرد كما قد يوصف به مبالغة فيدل على القوة والمبالغة كقولهم «رَجُلٌ عَدْلٌ» بمعنى عادل وذو عدل أي صار هو العدل بنفسه إذا ذُكرَ العَدْل، فالفعل وصاحبه آلا وجهين لحقيقة واحدة غابت الذات وبقي المعنى والحدث.

والبناء الثاني : الضَباطة تدل على المشاركة أو الحرفة، والفعل حينئذ لا يكون إلا من اثنين فصاعداً حقيقة أو حكماً أو هو صناعة للضابط كالخياطة والحياكة وهلم جراً.

وبعد هذه المقاربة اللغوية التي ألْقت بعض الضوء على فكرة الضبط والانضباط يَحْسن الالتفات إلى الجانب العَمَلي الحياتي لتؤخذ العبرة وتؤسس القدوة، وذلك من خلال قصة نبي الله سليمان من سورة النمل وحديث أبي هريرة رضي الله عنه مع رسول الله صلى الله عليه وسلم. ليختم الموضوع بموعظة بليغة جامعة لعمر بن الخطاب رضي الله عنه.

قصة سليمان

هذا نبي الله سليمان عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام سُخِّرت له الجبال وأعطاه الله مُلكاً عظيماً وورث عن أبيه ما ورث من العلم والنبوة، وإنه لابتلاء له بالنعمة عظيم، لابد للقلب فيه من الإخلاص والتجرد وحَرِيٌ به البعد عن الكبر والعُجْب، وجدير به أن يبرأ من كل حول أو قوة إلا بالله بل لا ينبغي له إلا ذلك وإلا أذيق ضِعْف الحياة والممات ثم لا يجد له نصيراً. ولقد عَلِم سليمان هذا وتعرّفه فضبطه وانضبط به فلذلك لا يُرَى إلا خائفاً مشفقاً على نفسه، وإلا حامداً شاكراً، وإلا ذاكراً متحدثاً بنعمة ربه عليه مستشعراً فضل الله وتفضيله. وانظر إليه وهو يقول وَجِلاً خاشعاً :

الحمْدُ لله الذي فضّلنا على كثير منْ عبادِهِ المومنين (١)

عُلمنا منطقَ الطير وأوتينا من كل شيء (٢)

إنَّ هذا لهُوَ الفَضْل المُبِين (٣)

ربي أوزعني أن أشكرَ نعمتك التي أنعمْتَ عليَّ وعلى والديَّ وأنْ أعمل صالحاً ترْضَاهُ وأدْخِلْني برَحْمَتِكَ في عبادِكَ الصَّالحِينَ (٤)

هذا من فضْلِ ربّي ليبْلُوني... (٥)

ففي الآية الأولى إقرار بالفضل واعترافٌ بالمنّة مقرونان بالحمد والثناء، وفي الآية الثانية نداء للناس وإخبارهم بالنعم -وللخبر ما بعده- وهي نعمٌ خُص بها وحده (*) لكنه يشرك فيها غيره، إذ المؤمن لا يستأثر بالفضل ولا يستبد بالنعمة وإنما يشرك فيها غيره ويفيد منها كل من يستوجبها أي أنه وإن امتاز بهذا العلم فإنه سينعكس إيجاباً على الأمة، والشكر الحق إنما يكون من جنس النعمة توظيفاً لها، وكل شيء مُيّسر لما خُلق له.

وفي الآية الثالثة تأكيدات توحي أيما إيحاء بديمومة النظر إلى النعم وضرورة رعايتها حق رعايتها فالتأكيد جاء : بإن وباللام، وبالضمير (هو) واختيرت الهاء للتنبيه وذا للإشارة والألف واللام للتعريف، والنعت «المبين» للبيان، فلا خفاء، وإنما هو البلاء، فليتق الله حق تقاته وليأته بقلب سليم...

وفي الآية الرابعة دعاء مَنْ يستشعر قربه من مولاه ويطلب منه توفيقه إلى مزيد شكرٍ، وإلى عَمَلٍ صالح يرضي؛ وإلى إدخال برحمة الله في زمرة العباد الصالحين ولن يشبع مؤمن من خير حتى يكون منتهاه الجنة...

وفي الآية الخامسة حديث صادق من القلب الى النفس يعجز صاحبه عن شكر المُنعم المتفضل الذي سخر ما سخر لعبده، والعبد يدْرك يقيناً أن هذا ابتلاء آخر عصيب، وأنَّى له أن يشكر الغني الكريم سبحانه وتعالى، فإن نبي الله سليمان له قلب حيٌّ لا يلتفت طرفة عين عن مولاه، ولا يفتأ يراقبهُ في كل صغيرة وكبيرة.

ذلك ضبط سليمان وانضباطه على المستوى العقدي الشعوري والنفسي القلبي، وآن الأوان لينظر إلي الفكرة نفْسها على المستوى الحياتي بين الراعي والرعيّة. ويتجلى ذلك في :

أ- أن نبي الله سليمان حُشر له جنوده من أجناس شتى، وله فيهم وزَعة (٣) يُصْلحون مكلفون برصّ الصفوف، يكف أولهم آخرهم لِئَلاَ يتقدم أحد عن منزلته التي هي مرتَّبة له.

ب- ويمر بموكبه العظيم من الإنس والجن والطير على وادي النمل فتقوم نملة نكرة هل هي سيدة النمل أم نملة متطوعة أخذتها الغيرة... قامت تخاطب قومها آمرة محذرة من خطر داهم أو موت مُجْهز من قبل الجند ومن غير عمْدٍ منهم فهي

ضابطة لقولها برأت الجنود وشهدتْ لهم بالاستقامة والعدل (٤) لانها علمت علم اليقين أن سليمان إمام عادل طاب فطابت جنوده فلا يَخلو لهم أن يؤذوا أحدا إلا خطأ وقد رفع عن الأمة الخطأ.

جـ- وشهادة النملة تدعو إلى الراحة والاغترار لكن سليمان لا يخلد إلى الراحة وإنما أدرك ابتلاءه بكلام النملة من وجهين أحَدُهما يتعلق بها والثاني به. فقد أقرها بابتسامته النبوية الراضية ليذكر الله ربه داعياً إياه أن يلهمه شكره، وأن يعمل عملاً صالحاً يُرضيه، وأن يدخله برحمة منه سبحانه في عباده المؤمنين، ويجيب الله دعوته فيوفقه إلى طاعة جديدة وسنة حميدة إنها التفقد وما أدراك ما التفقد حيث التعهد والمحاسبة والتخول والرعاية والإصلاح والسياسة وما يترتب على ذلك من ومن...ويتفقد طائفة من أمته وكل أمته جنود مجندة فلا يقع بصره على طائر فتثورُ ثائرته مستفهما عما حدث له فلم ير الهدهد. وكأنه يدين نفسه ويحاسبها متهما إياها بالتقصير وإلا فلِمَ حُرم نعمة الهدهد وتجنّده؟ قال «مالي لا أر الهدهد» بدل ما للهدهد لا أراه (٥) ويضرب عن ذلك ليُعلن عن غضبه لله مؤكداً أن البصر ما زاغ وما طغى وإنما الهدهد قد تغيب بغير إذن، ومن يفعل ذلك يلق حسابه وجزاءه، وأن يعذب عذاباً شديداً أو يذبّح، أو يُدلى بعذر شرعي يشفع له.

إن سليمان لم يسئ الظن مطلقاً وإنما قال محترزاً «أو ليأتيني بسلطان مبين» لانه لا رجم بالغيب والغائب عذره معه، لكن لابد من الإبانة عن الحزم والعزم ليكون من حدث الهدهد عبْرة للغير ممن يخلو لهُ أن يتأخر، أو لا يستاذن، أو تسول له نفسه أن يرغب عن واجبه...

هـ- ويحضر الهدهد وهو الجندي البسيط فيخاطب سليمان القائد الكبير، يخاطبه واثقا من نفسه مطمئناً إلى مبادرته واجتهاده، يخاطبه هو وبصيغة الإفراد والتخصيص معلناً أنه أحاط بما لم يحط به سليمان وقد جاءه بنبإ يقين فوصف بدقة ما اصطلح عليه حديثاً بأصول الجغرافية السياسية حيث أبان عن مكان الدولة وثروتها، كما أخبر عن المملكة ودينها... (٦) ولم يَفُته أن يثير في نفس قائده حماس العقيدة الحق التي ليس للفرد فيها إلا أن يخر ساجداً لله -آية السجدة-

و- وتَثَبّتْ سليمان وإن كان الحامل للخبر ليس بفاسق ولا عُرف بكذبه بل هو مؤمن بالفطرة ولعله قد سجد عند فراغه من كلامه -آية السجدة-.

ز- أجل إن من الحزْم سوءَ الظن أحياناً فسليمان عليه السلام يجبُ أن يتأكد ويتثبتَ فيكلف هذا الفردَ الرسالي ويحمّله الرسالة ثم يوجهه بنصائحه...

حـ- ويصل الكتاب الملكة وأسمع بها وأبصر من ملكة عاقلة قوية حفيظة متريثة محترزة.

- عاقلة تصف الكتاب قبل صاحبه وتنعته بالكريم وهو يبتدئ بالرحمة وينتهي إلى السلام.

- وقوية تستشير علية القوم وأشرافهم طالبة فتواهم في النازلة معلنة مؤكدة أنها تشركهم في المسؤولية وليس لها أن تفصل في أمر مهما صَغُر أو كَبُر إلا بشهادتهم وذلك ديدنها.

- وحفيظة حافظت على المشاعر حارة كامنة حتى تَخبر سليمان بهدية لتعلم هل هو رجل عقيدة ودين؟ أم صاحب ملك ودنيا؟ وكل له ما يناسبه؟!

- ومتريثة متحرزة لجوابها عن السؤال فقالت عن العرش (كانه هو) لأن السؤال كان مُلغزاً حيث قيل «أهكذا عرشك؟»

ط- واطمأن سليمان إلى تقرير الهدهد ووصفه فأفاد منه واهتدى إلى ما عساه يجعل ملكة سبأ تدخل في السلم سالمة مسلمة دون عناء فنادى في ملئه من يُحْضر عرشها قبلها؟ فكان الجواب أنْ هذا قوي أمين يحدد زمن إحضار العرش، وهذا له علم من الكتاب يُحضره فوراً حالاً فعْلاً والحمد لله على ما مَنّ به وأنعم.

ي- وأخيرا يأمر سليمان بتنكيرالعرش وإقامة صرح ممرد من قوارير ليختبر الملكة وليعلمها أنه أعظم منها مُلكاً وأكثر جنداً، ولما همت بدخول الصرح حسبته لُجة فكشفت عن ساقيها فتبين لها ضعفها ولم تملك إلا أن تعترف بظلمها نفسها وتعلن إسلامَهَا مع سليمان لله رب العالمين.

إن في القصة لعبرة وعظات لمن ألقى السمع وهو شهيد وهذه شخصياتها البارزة إنها سليمان والنملة والهدهد والملكة والعفريت، ومن عنده علم من الكتاب كلّ يمتاز بضبط وانضباط فيما عُهد إليه. ومن خلالها يُلاحظ أن الضبط والانضباط يتطلبان :

(١) العلم والإرث النبوي (٢) المراقبة الخالصة لله في كل شيء (٣) التفقد والتعهد (٤) التبين والتثبت (٥) التكليف والتوجيه (٦) الاستشارة (٧) الإشراك في المسؤولية (٨)

الاختبار والتجريب (٩) التحرز والاحتراز (١٠) القوة والأمانة (١١) التنظيم والانتظام (١٢) سرعة التبليغ وسرعة التنفيذ.

قصة أبي هريرة

أخرج الإمام أحمد عن مجاهد أن أبا هريرة رضي الله عنه كان يقول والله إن كنتُ لأعتمد بكبدي على الأرض من الجوع، وإن كنت لأشدُّ الحجر على بطني من الجوع، ولقد قعدتُ يوماً على طريقهم الذي يخرجون منه فمر أبو بكر رضي الله عنه فسألته عن آية من كتاب الله عز وجل ما سألته إلا ليستتبعني فلم يفعل فمر عمر رضي الله عنه فسألته عن آية من كتاب الله عز وجل ما سألته إلا ليستتبعني. فلم يفعل. فمر أبو القاسم صلى الله عليه وسلم فعرف ما في وجهي وما في نفسي فقال أبا هريرة قلت له : لبيك يا رسول الله فقال الحق. واستأذنت فأذن لي فوجدت لبناً في قدح. قال من أين لكم هذا اللبن؟ فقالوا أهداهُ لنا فلان أو آلُ فلان. قال أبا هر؟ قلت لبيك يا رسول الله. قال انطلق إلى أهل الصُّفّة فادعهم لي، قال وأهلُ الصفة أضياف الإسلام لم يأووا إلى أهل ولا مال إذا جاءت رسول الله صلى الله عليه وسلم هدية أصاب منها وبعث إليهم منها وإذا جاءته الصدقة أرسل بها إليهم ولم يصبِ منها، قال وأحزنني ذلك وكنت أرجو أن أصيب من اللبن شربة أتقوى بها بقية يومي وليلتي، وقلت أنا الرسول فإذا جاء القوم كنت أنا الذي أعطيهم ولم يكن لي من طاعة الله ورسوله بدٌّ. فانطلقت فدعوتهم فاستأذنوا فأذن لهم فأخذوا مجالسهم من البيت ثم قال : أباهرٍ، خذ فأعطهم فأخذت القدح فجعلت أعطيهم فيأخذُ الرجل القدح فيشرب حتى يروى ثم يردُّ القدح، حتى أتيت على آخرهم ودفعت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخذ القدح فوضعه في يده وبقي فيه فضلة ثم رفع رأسه ونظر إلي وتبسم وقال : أبا هر؟! قلت لبيك رسولَ الله، قال بقيت أنا وأنت، فقلت : صدقت يا رسولَ الله قال : فاقعد فاشرب. قال فقعدت فشربت، ثم قال لي اشرب فشربت فما زال يقول لي : اشرب فأشرب حتى قلت :لا والذي بعثك بالحق ما أجد له في مسلكاً قال : ناولني القدح فرددت إليه القدح فشرب من الفضلة صلى الله عليه وسلم. أخرجه البخاري وغيره.

وبعد فهذا أبو هريرة الذي زَهدَ في الدنيا ورغب عنها رغبة في جمع الحديث حتى عُدَّ منَ المكثرين، يحدّثُ حديث صِدْقٍ عن تجربة تربوية تسمو بالنفس المؤمنة إلى الكمال البشري، وهو في هذه القصة يقسم أنه كان تربى على الاخششانِ وشظف العيش وتحمل الجوع بل إنه ليُطوى على الأرض ويشد الحجر على بطنه بسبب الجوع.

وهو أيضا وفي رَقيب يعلم بمكان اجتماع الرسول صلى الله عليه وسلم وصاحبيه رضي الله عنه ولم تسوّل له نفسه حضور مجلسهم (٧) وهو الحريص كل الحرصَ على التعلم والصحبة رحمه الله عرف قدْره ووقف عنده فأراح واستراح واحتال لنفسه يوماً(٨) فاقعده الجوع على طريقهم الذي يخرجون منه، وخرج القوم فردا فرداً فمر الصديق فسأله عن آية عساه يُضيفه... وأعقبه الفاروق فسأله كذلك لعله يصحبه... فازداد الرجل جوعاً، وأخيراً مر رسولُ الله صلى الله عليه وسلم فعلم بفراسته وبلسان الحال ما بأبي هريرة فبادره مُنادياً له متلطفاً به(٩) وأمره أن يلحق به بعْدُ.

ووصل أبو هريرة فاستأذن فأذن له، ولعل الرسول كان في سَبْقه قد هيأ المكان والمقام ليكون للتربية معنى ومغزى، فالمدعو جائع جائع، والأكل لبن جاهز في القدح والعين تمتد باشتياق ولهفة إليه، والرسول الكريم يعلم هذا ويلحظه ولكنه المربي لم يُنسه كلُّ ذلك أن يسأل عن مصدر اللبّن وفي ذلك من التعليم والتربية ما يعجز القلم عن الإفصاح عنه.

ثم يخاطب صاحبه متودداً -يخاطبه بعبارة تحمل دعابة مربية فناداه «أبا هر» دون حرف نداء وغير لقبه بالتذكير بدل التأنيث، والتكبير بدل التصغير فليس الذكر كالأنثى ولا الصغير كالكبير ولا القريب كالبعيد (١٠) فعل ذلك ليترجل الرجل أكثر لأنه سيأمره باستدعاء قوم لعلهم أشدُ منه عناءً فلا مال لهم ولا أهل.

وإنها لتربية بالفعل فإن الرسول الكريم لم يغب عن باله أهْلَ الصُّفَة وكأنه يُلفت نظر أبي هريرة إليهم (١١) ويربيه بهم إذ إنهم لم يلتجئوا إلى مثل ما التجأ إليه، وله فيهم قدوة صَبَروا واحتسبوا فرُزقوا من حيث لم يحتسبوا.

ويُخبِر أبو هريرة عما يجول في عقله ويختلج في صدره فيقر أن التكليف أحزنه وأنه كان يرجو أن ينال من اللبن فوْراً وإنه هَلَعٌ يحدث نفسه بالحكم الشرعي : فساقي القوم آخرهم، وإنه مغلوب على أمره ينظر في حالة ضعفه إلى اللبن نظرة مادية سببية تأسره فيقول وما يبقي من هذا اللبن؟ ثم يتدارك نفسه حالاً فيتذكر فإذا هو مُبْصِرٌ الطاعة الطاعة... وأحضر المدعوين فاستأذنوا فأخذو مجالسهم ثم ناداه صلى الله عليه وسلم بالصيغة المقامية الجديدة : «أبا هر» ويأمره ثانية بأخذ

القدح ليُناوله القوم واحداً واحداً كيما يشربوا ويرووا وامتثل رضي الله عنه صابراً منضبطاً حتى إذا أتى على آخرهم دفع القدح للرسول صلى الله عليه وسلم وقد بقي فيه فضلة فيرفع الرسول الكريم رأسه ناظرا لصاحبه مبتسماً ليقول من جديد «أبا هر» ولا يملك الصاحب المسكين إلا الاستجابة الكاملة «لبيك» فيَتيه العقلُ بحثاً عن أمر جديد.. لكن الرسول الكريم رفيقٌ رفيقَ قد أوْصَلَ المتربّى إلى الغاية ليخبره بتحصيل حاصل، لا يخلوا من دلالة تربوية... قال «بقيت أنا وأنت» وبقيت فضلة، فهل لك أن تؤثرني على نفسك؟؟؟... لا ثُمّ لا. إنه رسول الله القدوة الحسنة وهو بصاحبه رؤوف رحيم يأمره بأن يقعد ليشرب ثم يأمره ثانية وثالثة... حتى أقسم بالذي بعث الرسول بالحق أنه لا يجد له فيه مسلكاً ثم شرب رسول الله صلى الله عليه وسلم من الفضلة.

تلك قصة أبي هريرة طريفة أبانت عن مستوى رفيع في التربية والتأدب بآداب الإسلام وأحكامه، وأفصحت عن أنموذج فريد في الضبط والانضباط ومن خلالها يتبين أنهما: ١) طاعة الله ورسوله والتأدب معهما حق الأدب ٢) الصبر والاحتساب ٣) المعرفة بما للفرد وما عليه ٤) المعرفة بالأحكام العملية ٥) الحذر والأخذ بالأسباب ٦) الاستئذان ٧) ألا يضع المؤمن نفسه في مقام لا يليق به وإنما يحتسب.

موعظة عمر بن الخطاب

وهي بمثابة قواعد ضابطة.

عن سعيد بن المسيب قال: وضع عمر بن الخطاب رضي الله عنه للناس ثماني عشرة كلمة حِكَمٌ كلها قال:

ما عاقبت من عصا الله فيك بمثل أن تطيع الله فيه

وضع أمر أخيك على أحسنه حتى يجيئك منه ما يغلبك

ولا تظنَّنَّ بكلمة خرجت من مسلم شراً وأنت تجد لها في الخير محملاً.

ومن عرض نفسه للتهم فلا يلومن من أساء به الظن.

ومن كتم سره كانت الخِيرةُ بيده.

وعليك بإخوان الصدق تعشْ في أكنافهم فإنهم زينة في الرخاء وعدة في البلاء

وعليك بالصدق وإن قتلك.

ولا تعرض فيما لا يعني

ولا تسألْ عما لم يكن فإن فيما كان شغلاً عما لم يكن.

ولا تطلبن حاجتك إلى من لا يحب نجاحها لك.

ولا تَهَاوَن بالحلف الكاذب فيهلكك الله

ولا تصحب الفجار لتتعلم من فجورهم.

واعتزل عدوك

واحذر صديقك إلا الأمين ولا أمين إلا من خشي الله.

وتخشع عند القبور

وذل عند الطاعة.

واستعصم عند المعصية.

واستشر في أمرك الذين يخشون الله فإن الله تعالى يقول: إنما يخشى الله من عباده العلماء.

الهوامش:

١- العلمان من مفاتيح القرآن الكريم والحديث النبوي وبهما يُضبط الفهم والمعنى. ونحن في تصورنا نعتمد النص ونصدر عنه بدءاً وانتهاءاً، تربية وتعليماً.

٢- القصد: التنبيه دون التحديد... والهدف الإشعار بضرورة معرفة علوم العربية لمن يشتغل بالقرآن والحديث وإلا ضل المرء وأضل أوزل وأزل

* الضمير "نا" في الآية دال على الجمع وليس بنون العظمة فالفعل "علّمنا" وأوتينا مبْنيان للمجهول.

٣- الوزع: الكف عما لا يراد فشمل الأمر والنهي ولابد للناس من وازع وإن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن.

٤- يدل على ذلك الجملة الحالية (وهم لا يشعرون) والجملة الحالية وإن كانت فضلة فلها تقييدها الدال... خاصة وأنهُ جيءَ بصيغة الجمع الدال على العقل والتعقل «ادْخلوا».

٥- والتفقد: التفعل والتكلف بطلب الفقد فكان في العبارة قلباً دالاً على معنى والله أعلم.

٦- ضبط الخبر: وألقاه إلى من هو أهل له وهو خبر سينبني عليه بعدُ إحضار العرش وتنكيره وسؤال الملكة

٧- ولم يجد في ذلك نقصاً أو غضاضة.

٨- وهو ظرف يبين أن ذلك ليس له عادة ولكنه الضعف البشري من جهة والكمال البشري من جهة أخرى لأنه لم يتحرج من أن يتحدث بأمره ليتعظَ من يجيءَ بعده

٩- انظر الى حذف حرف النداء في النص ولعل حذفه هنا تقريب وتطمين لأبي هريرة.

١٠- رده إلى الأصل الذي يجب، فحقه أن يكبر كبيرا.

١١- صيغة القسم تفيد أن أبا هريرة أدرك سر صُنْع رسول الله به وتربيته له ولذلك حدّث بحديثه والله أعلم.

أخبار ثقافية

1- ندوة (التكوين المستمر : أي تكوين؟ لأي أستاذ؟) -المدرسة العليا للأساتذة بفاس - المغرب.

نظمت شعبة الدراسات الاسلامية بالمدرسة العليا للاساتذة ندوة تربوية في موضوع (التكوين المستمر : أي تكوين؟ لأي أستاذ؟)، وذلك أيام 24- 25- 26 ذي الحجة 1419هـ الموافق 22- 23- 24 أبريل 1998.

وقد تضمن برنامج الندوة عدة محاور، سعت إلى مقاربة أطراف الموضوع المطروح من عدة جوانب لامست واقع المؤسسة التعليمية المغربية في ظل تحديات التطور العلمي، وما ينبغي أن تكون عليه. كما تناولت المداخلات عدة قضايا عكست ملامح التكوين المستمر من خلال نصوص الشرع وفهوم العلماء والتأصيل التربوي للتكوين المستمر، خاصة فيما يتعلق بشعبة الدراسات الاسلامية، مع وقوف بعض المشاركات على واقع تدريس التربية الإسلامية في التعليم الثانوي، وما ينبغي أن يكون عليه التكوين المستمر من حيث شروطه ومقوماته وأساسياته.

إلى جانب هذه المقاربات، تطرقت بعض المداخلات إلى إشكالية التكوين المستمر في ضوء المقررات الجديدة والمستجدات التربوية والعلمية، سعيا منها إلى رسم صورة الواقع المشهود والموقع المنشود لدرس التربية الإسلامية في مجال التعليم الوطني.

2- دورة تدريبية في استخدام التقنيات التربوية الحديثة لفائدة المشتغلين بالدراسات القرآنية : المدرسة العليا للأساتذة بتطوان - المغرب.

بتعاون بينالمدرسة العليا للاساتذة بتطوان والمعهد العالمي للفكر الإسلامي والمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، نظمت بمدينة تطوان دورة تدريبية وطنية لفائدة معلمي المدارس القرآنية وأساتذة الدراسات القرآنية على استخدام التقنيات التربوية الحديثة، وذلك من 13 إلى 22 يوليوز 1998، في إطار تقريب هذه التقنيات المهمة وتبسيطها للمستفيدين لما ستخوله لهم من امكانيات تسهل التعامل مع القرآن الكريم.

3- ندوة (ابن حزم : المنهج والمعرفة) - شعبة الدراسات الاسلامية كلية الآداب بالمحمدية -المغرب.

نظمت شعبة الدراسات الاسلامية بكلية الآداب والعلوم الانسانية -المحمدية ندوة وطنية في موضوع (ابن حزم : المنهج والمعرفة) وذلك يومي 1 و2 دجنبر 1998، تطرق من خلالها المشاركون إلى عدة قضايات تصل بشخصية ابن حزم الأندلسي وثقافته ومكانته بداخل الثقافة العربية الاسلامية. كما رصدت بعض المداخلات اسهامات ابن حزم في مجالات الفقه وأصوله والقرآن والحديث النبوي والأدب والتاريخ والفكر والمنهج، مع تقديم بعض المراجعات النقدية لإنتاجه.

4- ندوة (جامعة القرويين بين اسهامات الماضي ومعطيات الحاضر وآفاق المستقبل) -كلية الشريعة -فاس -المغرب.

ستنظم كلية الشريعة -فاس، ندوة علمية في موضوع (جامعة القرويين بين إسهامات الماضي ومعطيات الحاضر وآفاق المستقبل)، وذلك خلال الأسبوع الثاني من شهر شوال 1419هـ الموافق لآخر أسبوع من شهر يناير 1999.

وتسعى هذه الندوة، كما جاء في ديباجتها، إلى ابراز اسهامات علماء القرويين في شتى العلوم والمعارف، مع استشراف أفاق هذه المعلمة التاريخية والعلمية في سائر مناحي الحياة الاسلامية، لما اضطلعت به هذه المؤسسة،منذ نشأتها وعلى امتداد عصورها المتعاقبة بمهامها الدينية والفكرية والحضارية، فضلا عن اسهامها البارز في ترسيخ وحدة المغرب وسيادته.

كما تسعى هذه الندوة إلى ملامسة عدة جوانب تتصل بواقع جامعة القرويين، سواء على مستوى العمل التربوي أو البحث العلمي بالمؤسسات التابعة لها من جهة أولى، ومدى انفتاح هذه المؤسسات على المحيط من جهة ثانية، مع رصد واقع المرجعية الدينية بجامعة القرويين من جهة ثالثة.

وانطلاقا، من مدى أهمية ربط المؤسسة بمجال الاشعاع العلمي والتربوي، خصصت اللجنة المنظمة حيزاً مهماً للحديث عن الآفاق المستقبلية لجامعة القرويين، حيث تدعو المشاركين إلى الاسهام في مناقشة آفاق العمل التربوي والبحث العلمي بالجامعة والمؤسسات التابعة لها، قصد تصحيح وتقويم أوضاعها واستشراف غد مشرق يكفل لها الامتداد الرشيد في حياة الأمة.

5- ندوة (التداخل والتكامل المصطلحي في العلوم) كلية الآداب - أكادير - المغرب.

بتنسيق بين كلية الآداب والعلوم الإنسانية -جامعة ابن زهر -أكادير و(معهد الدراسات المصطلحية) كلية الآداب - ظهر المهراز -فاس -المغرب، ستنظم الحلقة الأولى من ندوة (التداخل والتكامل المصطلحي في العلوم)، أيام 9- 10- 11 مارس 1999، وستخصص الحلقة الأولى لمقاربة التداخل والتكامل في القديم، وذلك من خلال التطرق إلى مفهوم التداخل والتكامل المصطلحي في العلوم بصفة عامة، والتكامل والتداخل المصطلحي على مستوى العلوم الشرعية والعلوم الانسانية والعلوم المادية، وبين مختلف العلوم.

6- ندوة (مناهج البحث المعاصرة في الدراسات الاسلامية) كلية الآداب -عين الشق، الدار البيضاء -المغرب

ستنظم شعبة الدراسات الاسلامية بكلية الآداب -عين الشق -الدار البيضاء خلال الأسبوع الثاني من شهر مارس 1999، ندوة علمية في موضوع (مناهج البحث المعاصرة في الدراسات الاسلامية : دراسة نقدية)، لتقييم هذه المناهج من خلال ما يزخز به تراث العلوم الاسلامية من أصول منهجية وضوابط شرعية بامكانها أن تنظم فكر المسلم المعاصر في ابحاثه وعلومه وممارساته كلها.

ويأتي تنظيم هذه الندوة في وقت أصبحت فيه الكتابات المعاصرة حول العلوم الاسلامية متأثرة بالمناهج الغربية المنبثقة من طبيعة الفلسفة الوضعية المادية والعلمانية، مما جعل من ارتباطها بهذه الفلسفة واستمداداها من تلك الأصول، غير صالح لمقاربة العلوم الاسلامية، خاصة إذا تعلق الأمر بقراءة التراث الاسلامي.

وهكذا فإن الندوة تسعى إلى مناقشة عدة محاور تتعلق بمناهج البحث المعاصرة في كل من الدراسات العقدية والقرآنية والحديثية والفقهية والأصولية، وفي السيرة النبوية والفكر الاسلامي وتاريخ الأديان.

7- ندوة (الذكرى الألفية لامام الحرمين الجويني) كلية الشريعة والقانون والدراسات الاسلامية -الدوحة -قطر.

ستنظم كلية الشريعة والقانون والدراسات الاسلامية - جامعة قطر- وذلك في الفترة من 19- 1419/12/21هـ الموافق 6- 1999/4/8م، ندوة تحتفل بالامام الجويني رحمه الله، في موضوع (الذكرى الألفية لإمام الحرمين الجويني : 419هـ- 478هـ)، لما لهذا العالم من مكانة مرموقة بداخل التراث الاسلامي، على كافة المستويات. وبهذا تسعى الندوة إلى مقاربة حياته وجهوده ومنزلته وأثره ونظرياته من خلال المحاور التالية :

1- أثر الحياة الثقافية والفكرية والسياسية في نشأة إمام الحرمين.

2- جهود إمام الحرمين وأثره في أصول الفقه، وريادته في مقاصد الشريعة والاستصلاح.

3- جهود امام الحرمين في علم الفقه وأولياته في السياسة الشرعية.

4- الفكر الاقتصادي عند إمام الحرمين.

5- علم العقيدة عند إمام الحرمين وفكره بين المدرستين السلفية والأشعرية.

6- نظرية المعرفة عند امام الحرمين.

7- جهود إمام الحرمين في الرد على أهل الأديان والنحل المخالفة.

8- المصطلح عند إمام الحرمين.

9- أثر إمام الحرمين في الثقافة الاسلامية وفي علم الخلاف ومنزلته في علم الحديث.

أنفع طرق العلم

"من أنفع طرق العلم الموصلة إلى غاية التحقق به أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام. وذلك أن الله خلق الإنسان لا يعلم شيئا، ثم علمه وبصره وهداه طرق مصلحته في الحياة الدنيا. غير أن ما علمه من ذلك على ضربين: ضرب منها ضروري، داخل عليه من غير علم: من أين؟ ولا كيف؟ بل هو مغروز فيه من أصل الخلقة، كالتقامه الثدى ومصه له عند خروجه من البطن إلى الدنيا -هذا من المحسوسات، وكعلمه بوجوده، وأن النقيضين لا يجتمعان- من جملة المعقولات. وضرب منها بواسطة التعليم، شعر بذلك أو لا كوجوه التصرفات الضرورية، نحو محاكاة الأصوات، والنطق بالكلمات ومعرفة أسماء الأشياء -في المحسوسات، وكالعلوم النظرية التي للعقل في تحصيلها مجال ونظر- في المعقولات.

"وكلامنا من ذلك فيما يفتقر إلى نظر وتبصر، فلابد من معلم فيها. وإن كان الناس قد اختلفوا: هل يمكن حصول العلم دون معلم أم لا؟ فالإمكان مسلم، ولكن الواقع في مجاري العادات أن لابد من المعلم. وهو متفق عليه في الجملة، وإن اختلفوا في بعض التفاصيل، كاختلاف جمهور الأمة والإمامية -وهم الذين يشترطون المعصوم- والحق مع السواد الأعظم الذي لا يشترط العصمة، من جهة أنها مختصة بالأنبياء عليهم السلام، ومع ذلك فهم مقرون بافتقار الجاهل إلى المعلم، علما كان المعلم أو عملا. واتفاق الناس على ذلك في الوقوع، وجريان العادة به كاف في أنه لابد منه. وقد قالوا: "إن العلم كان في صدور الرجال، ثم انتقل إلى الكتب، وصارت مفاتحه بأيدي الرجال" وهذا الكلام يقضي بأن لابد في تحصيله من الرجال، إذ ليس وراء هاتين المرتبتين مرمى عندهم. وأصل هذا في الصحيح: "إن الله لا يقبض العلم انتزاعا ينتزعه من الناس، ولكن يقبضه بقبض العلماء" الحديث! فإذا كان كذلك فالرجال هم مفاتحه بلا شك. فإذا تقرر هذا فلا يؤخذ إلا ممن تحقق به. وهذا أيضا واضح في نفسه، وهو أيضا متفق عليه بين العقلاء، إذ من شروطهم في العالم، بأي علم اتفق أن يكون عارفا بأصوله وما ينبني عليه ذلك العلم، قادرا على التعبير عن مقصوده فيه، عارفا بما يلزم عنه، قائما على دفع الشبه الواردة عليه فيه، فإذا نظرنا إلى ما اشترطوه، وعرضنا أئمة السلف الصالح في العلوم الشرعية وجدناهم قد اتصفوا بها على الكمال.

(....) وللعالم المتحقق بالعلم أمارات وعلامات تتفق على ما تقدم وإن خالفتها في النظر، وهي ثلاث:

إحداها: العمل بما علم حتى يكون قوله مطابقا لفعله، فإن كان مخالفا له فليس بأهل لأن يؤخذ عنه، ولا أن يقتدى به في علم...

والثانية: أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم، لأخذه عنهم، وملازمته لهم، فهو الجدير بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك. وهكذا كان شأن السلف الصالح: فأول ذلك ملازمة الصحابة رضي الله عنهم لرسول الله صلى الله عليه وسلم وأخذهم بأقواله وأفعاله، واعتمادهم على ما يرد منه، كائنا ما كان، وعلى أي وجه صدر. فهم -فهموا مغزى ما أراد به أولا- حتى علموا وتيقنوا أنه الحق الذي لا يعارض، والحكمة التي لا ينكسر قانونها، ولا يحوم النقص حول حمى كمالها. وانما ذلك بكثرة الملازمة وشدة المثابرة....

"وحسبك من صحة هذه القاعدة أنك لا تجد عالما اشتهر في الناس الأخذ عنه إلا وله قدوة واشتهر في قرنه بمثل ذلك. وقلما وجدت فرقة زائغة، ولا أحد مخالف للسنة، إلا وهو مفارق لهذا الوصف، وبهذا الوجه وقع التشنيع على ابن حزم الظاهري، وأنه لم يلازم الأخذ عن الشيوخ، ولا تأدب بآدابهم. وبضد ذلك كان العلماء الراسخون كالائمة الأربعة وأشباههم.

والثالثة: الاقتداء بمن أخذ عنه، والتأدب بأدبه كما علمت من اقتداء الصحابة بالنبي صلى الله عليه وسلم واقتداء التابعين بالصحابة، وهكذا في كل قرن. وبهذا الوصف امتاز مالك عن أضرابه، أعني بشدة الاتصاف به، والا فالجميع ممن يهتدى به في الدين كذلك كانوا، ولكن مالكا اشتهر بالمبالغة في هذا المعنى. فلما ترك هذا الوصف رفعت البدع رؤوسها، لأن ترك الاقتداء دليل على أمر حدث عند التارك، أصله اتباع الهوى.

من كتاب "الموافقات" للشاطبي

المقدمة الثانية عشرة